

Elevens opplevelse

*En kvalitativ studie av ungdomskoleelevers
opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i
etikkundervisningen.*

Lene Dolva Bratland



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk
30 studiepoeng
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

02.06.2014

Elevens opplevelse

*En kvalitativ studie av ungdomskoleelevers opplevelse
av bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen.*

Lene Dolva Bratland

Mastergradsoppgave i religion- og etikkdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

02.06.2014

© Lene Dolva Bratland

2014

Elevens opplevelse

Forfatter: Lene Dolva Bratland

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk Senter, Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven i religions- og etikkdidaktikk har tatt utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan opplever ungdomsskoleelever de etiske dilemmaene de får presentert i læreverket sitt, og har bruken av disse dilemmaene i undervisningen noen overføringsverdi til deres virkelige liv?*

Formålet med denne undersøkelsen var å finne ut hvordan ungdomsskoleelever opplever bruken av etiske dilemmaer som finnes i læreverket for tiende trinn, og om disse dilemmaene har noen overføringsverdi til deres virkelige liv utenfor klasserommet, og om de tenker at bruken av disse kan forberede dem på lignende situasjoner i livet utenfor klasserommet.

I fraværet av en etablert norsk etikkdidaktisk tradisjon på høyt teoretisk nivå, ville jeg forsøke å etablere en forståelsesramme med utgangspunkt i norske framstillinger av etikkdidaktikk og pedagogisk profesjonsetikk. Hensikten med dette var å tydeliggjøre en forståelses- og fortolkningsramme for mine empiriske funn knyttet til eksisterende norsk tradisjon. Det er derfor av betydning å se hvordan dette feltet forholder seg til de sporene av etikkdidaktisk diskurs som finnes på norsk. I tillegg til å legge frem teoretiske perspektiver fra norske pedagoger og fagdidaktikere, trekke frem noen teoretiske perspektiver fra hovedsakelig to utenlandske teoretikere: 1) filosofen og teologen Knud Eilert Løgstrup og hans tanker om ulike forventninger i ulike relasjoner og situasjoner, og 2) den amerikanske utviklingspsykologen Lawrence Kohlberg og hans teorier om moralsk utvikling.

Det er i denne studien valgt en kvalitativ tilnærming til problemstillingen, da dette synes å være en hensiktsmessig måte å ta fatt på de ulike forskningsspørsmålene og for å få svar på problemstillingen. Denne oppgaven er basert på data fremstilt gjennom intervjuer med en gruppe elever på tiende trinn i Oslo. Intervjuene ble tatt opp med diktafon, og deretter transkribert og analysert under fem ulike kategorier: 1) bruken av etiske dilemmaer, 2) lærerens rolle, 3) ulike læringsarenaer, 4) normativ og deskriptiv etikkundervisning, og 5) læring og kunnskap.

Denne studiens hovedmål har vært å finne ut av hvordan et knippe ungdomsskoleelever opplever bruken av etiske dilemmaer i religions- og etikkundervisningen, å finne ut av hva som påvirker deres opplevelser, samt om hva slags implikasjoner denne typen undervisning

har for elevenes virkelige liv utenfor klasserommet. Masteroppgavens viktigste funn kan oppsummeres slik:

- Informantene opplevelse av bruken av etiske dilemmaer er ikke entydig, men belyser alle på forskjellige måter at det ofte er vanskelig å trekke linjer fra skolens kunnskapsarena til egen praksisarena. I tillegg trekker de alle frem at de etiske dilemmaene hadde truffet dem bedre dersom de hadde vært forankret i det aktuelle mediebildet.
- Informantene opplever ofte at “det forutsettes et riktig og et galt svar” på dilemmaene de blir presentert for. Likevel mener flertallet at bruken av dilemmaer i diskusjoner åpner for nyanseringer og flere mulige tilnærminger. Dette begrunner de med at de i fellesskap opplever en arena hvor man kan lytte til hverandre, endre standpunkt og komme frem til en gode løsninger i fellesskap.
- Læreren spiller en avgjørende rolle når det kommer til hvordan informantene svarer på spørsmål fordi mange av informantene opplever vurderingssituasjonen som begrensende. Samtidig har klasseromssituasjonen også betydning for hvordan informantene opplever bruken av etiske dilemmaer. Dette begrunnes med at et flertall av informantene opplever at det finnes ulike normer i ulike situasjoner som de må forholde seg til, og som igjen skaper implikasjoner for deres oppførsel og svar.

Forord

Våren 2014 har vært et utfordrende semester, og det er mange som fortjener en takk for at jeg nå runder av mine fem år på Lektorprogrammet med en masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk.

Først og fremst til de åtte elevene som lot seg intervjuet til denne masteroppgaven, som tok meg vennlig imot med smil og latter, og som åpenhjerta svarte på alt jeg lurte på. Retter også en takk til læreren deres som organiserte møtene, distribuerte samtykkeskjemaer og snakket med foreldrene, samt en takk til rektor som innvilget min søknad om å få snakke med elever på sin skole.

Videre vil jeg takke min veileder, Jon Magne, for alle konstruktive og grundige tilbakemeldinger, samt gode ord og moralsk støtte.

Flokken min; Mari, Sigmund, Ida og Linn Katrin, fortjener også sin del av æren. Takk for kaffepauser, latter og gode samtaler. Og ikke minst den faste fredagslunsjen, som åpnet muligheten for spørsmål og diskusjoner av alle slag.

Jeg vil også takke min store lillebror Stian, for at du fikk meg igjennom store og små tekniske kriser, og for utallige bilder og youtube-filmer som gjorde lange skrive dager mer utholdelig.

Mamma og pappa: Takk for at dere alltid tok imot frustrerte telefonsamtaler til alle døgnets tider, og for at dere har lært meg at ingen spørsmål er dumme.

Til slutt vil jeg takke min kjære Lars Olav. Takk for din urokkelige tro på arbeidet mitt, en tilsynelatende evigvarende tålmodighet, og for at du tok vare på hund og hjem når jeg barrikaderte meg på lesesalen i timesvis.

Oslo, 2. juni 2014

Lene Dolva Bratland

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	1
1.3 Begrepsklargjøring og det teoretiske rammeverket.....	2
1.3.1 Sentrale begreper.....	2
1.3.2 Det teoretiske rammeverket.....	5
1.4 Disposisjon.....	6
2. Teorigrunnlag og tidligere forskning.....	7
2.1 Innledning.....	7
2.2 Tidligere forskning og andre publiserte perspektiver.....	7
2.2.1 Doktorgradsavhandlinger.....	7
2.2.2 Masteroppgaver.....	8
2.2.3 Artikler og fagbøker om og rundt emnet.....	10
2.3 Aktuelle teoriperspektiver.....	12
2.3.1 Etikk i skolen.....	14
2.3.2 Læring og kunnskap.....	19
2.3.3 Læreren og maktperspektivet: Møtet med eleven.....	23
2.3.4 Etikkundervisning og barns moralske utvikling.....	24
2.4 Den teoretiske rammen videre i oppgaven.....	26
3. Metode.....	29
3.1 Innledning.....	29
3.2 Kvalitativ eller kvantitativ metode?.....	29
3.3 Utvalg.....	30
3.4 Bruken av det kvalitative forskningsintervjuet.....	30
3.5 Prosessen.....	31
3.5.1 Det innledende arbeidet.....	31
3.5.2 Intervjuguide.....	32
3.5.3 Kontakt med informanter.....	32
3.5.4 Gjennomføring.....	34
3.6 Behandling av data og analyse.....	34
3.7 Etske betraktninger og validitet.....	34

4. Analyse.....	37
4.1 Innledning.....	37
4.1.1 De etiske dilemmaene	38
4.2 Bruken av etiske dilemmaer.....	38
4.2.1 Spontane tanker	38
4.2.2 Forskjeller og likheter	39
4.2.3 Å svare på et dilemma	40
4.2.4 Mennesker versus prinsipper.....	43
4.3 Lærerens rolle.....	44
4.4 Ulike læringsarenaer.....	47
4.5 Normativ og deskriptiv etikkundervisning.....	48
4.5.1 Forventninger og følelser	48
4.5.2 Et riktig og et galt svar?	50
4.6 Læring og kunnskap	53
4.6.1 Lærer man noe av å bruke dilemmaer?	53
4.6.2 Virkelighetsforankring	54
4.6.3 Hvordan kan etikkundervisningen bli bedre?.....	56
4.7 Sammenfatning og funn som skal drøftes	59
5. Drøfting	63
5.1 Innledning.....	63
5.2 Etikkundervisningens deskriptive og formative trekk.....	63
5.3 Lærerens maktperspektiv og klasserommets betydning.....	66
5.4 Etikkundervisningens bidrag til moralsk utvikling	71
5.5 Sentrale funn og veien videre.....	76
Litteraturliste	79
Vedlegg A: Intervjuguide.....	85
Vedlegg B: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeerklæring	89
Vedlegg C: De etiske dilemmaene	93

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for oppgaven er en stor personlig interesse for den påvirkningen som etikkundervisningen i skolen kan ha for elevene, og for spørsmålet om vi blir mer moralske av å lære om etikk. Religionsundervisningens spesielle rolle i skolen og i styringsdokumenter ble først tydelig for meg da jeg var i min første praksisperiode. Og denne tanken om at ”religionsundervisningen (...) må komme i kontakt med livsforståelsen til mennesker” (Sødal, Danielsen, Eidhamar, Hodne, Skeie og Winje 2011:13) ble en tanke som interesserte meg mer og mer da jeg tilbrakte flere uker i skolen i forbindelse med praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) i 2012. Da jeg på våren i 2013 begynte mitt gryende arbeid med det som nå er blitt min masteroppgave var det derfor et sterkt ønske å finne ut av hva slags opplevelser ungdommer sitter igjen med, og i hvor stor grad religionsfaget faktisk klarer å komme i kontakt med dem. I tillegg var det viktig for meg å forske på noe jeg selv kunne ha utbytte av senere, som religionslærer, samt at det er en stor mangel på tidligere forskning om elevers tanker og opplevelser av etikkundervisning, i alle fall i Norge.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne undersøkelsen var å finne ut hvordan ungdomsskoleelever opplever bruken av etiske dilemmaer, som finnes i læreverket for tiende trinn, og om disse dilemmaene har noen overføringsverdi til deres virkelige liv utenfor klasserommet. For å finne ut av dette formulerte jeg derfor følgende problemstilling:

Hvordan opplever ungdomsskoleelever de etiske dilemmaene de får presentert i læreverket sitt, og har bruken av disse dilemmaene i undervisningen noen overføringsverdi til deres virkelige liv?

Dette er i utgangspunktet en todelt problemstilling som for det første ønsker å undersøke hva elevene tenker om, og hvordan de opplever bruken av, de etiske dilemmaene som de ofte¹ får presentert i etikkdelen av religionsundervisningen sin. For det andre handler denne problemstillingen om hva slags overføringsverdi elevene ser i slike dilemmaer, og om de

¹ ”Å bruke case i etikkundervisningen er en yndet arbeidsmåte” (Andreassen 2012:146)

tenker at bruken av disse kan forberede dem på lignende situasjoner i livet utenfor klasserommet. Men selv om problemstillingen har vært todelt har likevel veien mot målet vært sammensatt av flere deler, blant annet fordi jeg har utviklet flere forskningsspørsmål knyttet til denne oppgaven, som alle har bidratt til resultatene jeg har kommet frem til. De ulike forskningsspørsmålene er formulert slik:

- Opplever elevene at det som skjer i klasserommet kan bli noe utopisk i forhold til det som foregår i det virkelige liv, eller føles etikkundervisningen aktuell?
- Opplevs undervisningen med etiske dilemmaer som deskriptiv eller normativ?
- Hvor stor er sjansen for at eleven “bare” svarer slik lærere ønsker, og hva skal til for et de gir et mer ektefølt svar?

Jeg har forsøkt å svare på forskningsspørsmålene for å belyse hovedproblemstillingens kompleksitet, og har også vært med på å skape struktur i arbeidet med intervjuguiden. I tillegg var de et godt utgangspunkt da jeg startet arbeidet med å analysere forskningsspørsmålene, fordi det til å begynne med var vanskelig å kategorisere alle informantdataene i kategorier.

Forskningsspørsmålene er knyttet til faglitteratur i didaktikk og pedagogikk, men også til tanker og utsagn jeg har kommet over i mine snart fem år som lærerstudent, både i pensum og hos forelesere/seminarledere. Dette danner det første grunnlaget for arbeidet med denne oppgaven.

1.3 Begrepsklargjøring og det teoretiske rammeverket

Jeg vil først legge frem og definere fem av de mest brukte og kanskje viktigste begrepene i denne oppgaven, før jeg deretter går videre og kort sier noe om det teoretiske rammeverket som blir presentert i kapittel 2.

1.3.1 Sentrale begreper

Det finnes i denne oppgaven noen begreper som er sentrale for min problemstilling, og jeg vil derfor nedenfor gjøre et forsøk på å gi en forklaring på dem. Jeg vil med dette også legge til grunn hvilke definisjoner jeg bruker som utgangspunkt i denne oppgaven, da det

sannsynligvis finnes ulike måter å definere begrepene på. De fem begrepene/begrepsparene er som følger: Opplevelse, religions- og etikkundervisning, etikk, moral, og etiske dilemmaer/case.

Ordet *opplevelse* er et ord med mange sider. Ved et søk i den norske bokmålsordboka og synonymordboka finner man at treffene på opplevelse er: erfaring, hendelse, eventyr eller noe man opplever. Om man kjører samme søk på verbet *oppleve* kommer det opp synonymer som erfare, kjenne og tåle, samt setningene ”være med på” og ”komme til den dypere, inderligere forståelse av” (norsk ordbok). Det å oppleve noe er altså høyst sammensatt, noe som ikke handler om et enkelt aspekt, men om en erfaring og noe som er knyttet til både tanker og følelser. Mine informanternes opplevelse av bruken av etiske dilemmaer er på mange måter derfor noe komplisert, og som jeg ikke kunne finne ut av uten direkte å spørre dem. En opplevelse er høyst sannsynlig en individuell og subjektiv følelse, og det er derfor spennende å se på om det finnes noen likheter i de ulike informantenes utsagn om egne opplevelser. Ordet opplevelse i problemstillingen har også avgjort metoden i denne oppgaven, da den tilnærmet eneste måten å finne ut hvordan folk opplever noe, er å spørre dem (Kvale og Brinkmann 2012). Man skal likevel være oppmerksom på at de svarene man får er nettopp det; svar på spørsmål. Og at det finnes en sannsynlighet for at informantene har svart det de tror intervjueren forventet å høre. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

Religions- og etikkundervisningen i Norge består av undervisning i to ulike fag. Den ene delen av religionsundervisningen foregår i grunnskolen som faget religion, livssyn og etikk (RLE), og skal ”gi kjennskap til kristendommen, andre verdensreligioner og livssyn og til etiske og filosofiske emner” (Læreplanen i religion, livssyn og etikk: Formål). Den andre religions- og etikkundervisningen foregår på videregående skole, på studieforberedende utdanningsprogram, og ”skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv” (Læreplan i religion og etikk: Formål). Selv om det finnes to fag, skal likevel denne oppgaven legge fokuset på elever i ungdomsskolen, og dermed også faget religion, livssyn og etikk (RLE). Det er altså dette faget, og dets læreplan, det refereres til når det i oppgaven står ord som religionsundervisning, etikkundervisning, undervisning eller RLE. Ordene religions-, og etikkundervisning brukes litt om hverandre i den videre framstillingen, og dette er ikke fordi jeg ikke anerkjenner at det kan være snakk om to adskilte deler i undervisningssammenheng,

men både fordi informantene mine ikke skilte mellom dem i sine intervjuer, og fordi ulike fagbøker bruker ulike begreper.

Ordet *etikk* kan defineres på ulike måter, og det kan være vanskelig å skille etikk og moral fra hverandre, noe jeg også erfarte i praksis. Dette poengterer også førsteamanuensis II i religionsdidaktikk ved Universitet i Bergen, Bengt-Ove Andreassen, i sin bok *Religionsdidaktikk. En innføring* (2012) når han skriver: ”For eksempel kan det være vanskelig både for lærer og elev å skille mellom etikk og moral, særlig fordi det ene begrepet i en del bøker brukes for å forklare det andre” (Andreassen 2012:145). Den definisjonen av etikk jeg derfor legger til grunn for etikk i denne oppgaven, er den Andreassen legger frem som en vanlig definisjon, dette fordi det norske aspektet er viktig for meg (som jeg nevnte tidligere). Etikk i denne oppgaven vil derfor defineres som ”et teoretisk begrep om hva som er rett og galt” (ibid). Videre skiller jeg i denne oppgaven mellom deskriptiv og normativ etikk, som vil si å skille mellom formidling av kunnskap om verdier og formidling av reelle verdier, men dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.

Ordet *moral* står ofte sammen med etikk, og det finnes også her ulike måter å definere det på. Det jeg legger til grunn for denne oppgaven er likevel moral som ”det verdigrunnlaget som ligger i den faktiske handlingen” (Andreassen 2012:145). Etikk kan altså på sin side være teorien, mens moralen blir mer knyttet til den handlingen som utføres. Etikk og moral blir knyttet til elevenes opplevelse av undervisningen, men også til de etiske dilemmaene som er utgangspunktet for intervjuene.

Et *etisk dilemma*, eller *case* som det også kalles, brukes i mange klasserom i den norske skolen. Et dilemma beskrives i norsk ordbok som en ”situasjon hvor man er nødt til å velge mellom to (ubehagelige) muligheter”. Et etisk dilemma kan dermed være en situasjon hvor man i tillegg til valget må forholde seg til tanker om hva som er rette og hva som er gale valg å ta i en slik situasjon.

Hvordan ulike lærere arbeider med case er sannsynligvis individuelt, men jeg legger i denne oppgaven til grunn den bruken av dilemmaer som jeg møtte i praksis, som jeg også fant beskrivelser av hos Bengt-Ove Andreassen. Arbeid med case vil si å presentere elevene for en konkret situasjon som ofte stammer fra virkelige hendelser i livet, men som ikke gir noe svar på hvordan det skal løses fordi beretningen avbrytes før en handling foretas. Elevenes oppgave blir da å tenke og reflektere over ulike handlingsvalg, og bli bevisst på at det finnes

ulike måter å løse situasjonen på. De må deretter velge det de mener er det beste valget, og så til slutt argumentere for sitt valg (Andreassen 2012).

1.3.2 Det teoretiske rammeverket

Oppgaven vil først i kapittel 2 presentere pedagogisk, psykologisk og fagdidaktisk litteratur som sammen vil utgjøre oppgavens teoretiske rammeverk. Da dette, som tidligere nevnt, er et relativt utforsket tema vil det teoretiske rammeverket være noe sammensatt. Dette vil si at jeg i utgangspunktet ikke baserer meg på noen få teoretikere som gir klar sammenligningsgrunn, men at jeg i stedet for har laget en ganske sammensatt forståelsesramme. Denne avgjørelsen er gjort fordi jeg, i fraværet av en etablert norsk etikkdidaktisk tradisjon på høyt teoretisk nivå, vil forsøke å etablere en forståelsesramme med utgangspunkt i norske framstillinger av etikkdidaktikk og pedagogisk profesjonsetikk. Hensikten med dette er å tydeliggjøre en forståelses- og fortolkningsramme for mine empiriske funn knyttet til eksisterende norsk tradisjon. Det er derfor av betydning å se hvordan dette feltet forholder seg til de sporene av etikkdidaktisk diskurs som finnes på norsk.

Når jeg i stor grad bruker såkalt sekundærlitteratur er dette fordi disse til sammen utgjør en forholdsvis bruksnær utforming av etikkdidaktikk som jeg anser som formålstjenlig som ramme for refleksjon over mitt datamateriale. Men jeg vil i tillegg til å legge frem teoretiske perspektiver fra norske pedagoger og fagdidaktikere, perspektiver fra hovedsakelig to utenlandske teoretikere: 1) den danske filosofen og teologen Knud Eilert Løgstrup og hans tanker om forventninger, og 2) den amerikanske utviklingspsykologen Lawrence Kohlberg og hans teorier om moralsk utvikling. Disse to blir inkludert i det teoretiske rammeverket av ulike grunner. For det første er Løgstrups tanker om etikk viktige grunnsteiner for den undervisningen vi finner blant annet i norsk lærerutdanning, og som også brukes som pensum i utdanningen av nye religionslærere. For det andre mener jeg at teorier om moralsk utvikling er av interesse når ungdommers opplevelse og vurderinger av etikkundervisning er det sentrale i min oppgave. Dette fordi utviklingspsykologien kan belyse hva som kan ligge til grunn for ulike uttalelser, og plassere informantenes tanker og meninger inn i en teoretisk kontekst. Valget av Kohlberg som teoretiker i denne sammenhengen begrunnes med at han i blant annet norske pedagogiske framstillinger som Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007), blir sett på som ”pionér” og ”senior” på forskning rundt de kognitive aspektene ved menneskers moralske utvikling (Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007:149). For det tredje

er inkluderingen av psykologi formålstjenelig i denne oppgaven fordi koblingen mellom etikk og psykologi gjøres i en norsk etikkdidaktisk fremstilling for å se utdanningsperspektiver i lys av teorier om blant annet utviklingspsykologi (Sødal et.al. 2011).

1.4 Disposisjon

Den videre framstillingen vil ha følgende disposisjon: I kapittel 2 vil jeg legge frem tidligere forskning som berører noen av de aspektene jeg ønsker å undersøke, samt noen andre relevante synspunkter og perspektiver, før jeg legger frem oppgavens teoretiske rammeverk. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for den metoden som er brukt i min forskning, før jeg deretter i kapittel 4 legger frem og analyserer mine informantdata. Helt til slutt, i kapittel 5, vil jeg drøfte oppgavens hovedfunn i lys av teori og empiri som er presentert i kapittel 2. Avslutningsvis vil jeg oppsummere, se om mine funn kan ha noen didaktiske implikasjoner for faget, og se på veien videre.

2. Teorigrunnlag og tidligere forskning

2.1 Innledning

I det innledende arbeidet med denne masteroppgaven viste det seg at det tilnærmet ikke finnes tidligere forskning på området jeg ønsket å utforske, i alle fall ikke når jeg ville trekke inn ungdommenes opplevelsesaspekt som hovedperspektivet i oppgaven min. Det finnes likevel et par store empiriske studier innenfor det etikkdidaktiske feltet, nemlig doktoravhandlingene av Jon Magne Vestøl (2005), Espen Schjetne (2011) og Trine Anker (2011).

Det er i tillegg til disse tre doktorgradsavhandlingene publisert fire masteroppgaver som kan være av interesse for noen av de aspektene jeg kikker på, samt skrevet tre artikler² om ungdommer og etikkundervisning som jeg vil trekke frem. Jeg skal også legge frem teori som tar for seg ulike aspekter som kan knyttes til og belyse elevers opplevelse av etikkundervisningen. Dette kapittelet vil derfor se kort på tidligere forskning og perspektiver fremmet av fagmennsker i kretser av interesse for oppgavens problemstilling, og deretter gjøre et forsøk på å gi intervjudataene en teoretisk fortolkningsramme.

2.2 Tidligere forskning og andre publiserte perspektiver

2.2.1 Doktorgradsavhandlinger

Som jeg nevnte ovenfor finnes det tre store empiriske studier innenfor det etikkdidaktiske feltet. Ingen av dem har direkte tilknytning til mitt forskningsfelt og de vil derfor i liten grad bli brukt videre i oppgaven, men de berører alle viktige aspekter innenfor feltet og bør derfor nevnes. Nedenfor følger en kort fremstilling av hver av de tre doktorgradsavhandlingene.

Vestøls avhandling ser på forholdet mellom prinsippetiske og relasjonsetiske aspekter i elevtekster og i lærebokframstillinger for videregående skole, og er knyttet tett til skolefaget Religion og Etikk. Studien til Vestøl berører mitt arbeid i den forstand at et etisk dilemma inngår i elevdelen av undersøkelsen, men hans informanter responderer bare direkte på

² Artikler skrevet i for eksempel *Religion og Livssyn* - Tidsskriftet for religionlærerforeningen i Norge, og *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* – Forum for pedagogikk og fagdidaktikk.

dilemmaet og blir ikke intervjuet om sine refleksjoner om dilemmaet som redskap i religionsundervisningen. Jeg bruker Vestøls avhandling kort i denne oppgaven for å belyse den knappe etikkdidaktiske tradisjonen og for å vise noen få koblinger mellom internasjonale psykologiske perspektiver på moralsk utvikling, og norske etikkdidaktiske og pedagogiske perspektiver.

Schjetne (2011) undersøker i sin avhandling ulike aspekter ved ungdomsskolelæreres syn på seksualundervisning, og relaterer seg til flere fag, ikke bare religionsfeltet. Denne avhandlingen berører ikke mitt forskningsfelt på en måte som gjør at jeg har valgt å gå inn på den både fordi han har intervjuet lærere, og fordi han har et bredere fagsyn.

Anker (2011) har i sin avhandling undersøkt barneskoleelevers forståelse av begrepet respekt gjennom observasjon og intervju av både elever og lærere. Hun har undersøkt begrepet på tvers av fag, og undersøker derfor ikke religionsfaget spesielt. Denne avhandlingen berører heller ikke mitt forskningsfelt på en måte som gjør at jeg har valgt å gå inn på den fordi jeg ikke berører respektbegrepet i min oppgave, og at jeg har intervjuet ungdomsskoleelever om etikkfaget spesielt.

2.2.2 Masteroppgaver

Det finnes per dags dato ingen masteroppgaver i religions- og etikkdidaktikk som *direkte* tar for seg noen av de aspektene jeg undersøker i min oppgave. Likevel finnes det fire oppgaver som kan være av interesse for noen av de aspektene jeg kikker på, som for eksempel lærerens rolle for faget og etikken rolle i grunnskolens religions- og etikkfag.

Den første oppgaven er skrevet av Nina Røsæg, ble levert våren 2011 og har tittelen *Gjennom elevens øyne : en studie av norske syvendeklassingers holdninger til skolefaget RLE*.

Oppgaven tar for seg syvendeklassingers holdninger til RLE-faget à 2011, og setter funnene inn i tre hovedtemaer: ”lærerens rolle, fagets betydning og mangfold” (Røsæg 2011:2), hvor lærerens rolle kommer tvetydig frem, mens det elevene satte fokus på var det ”at elevene liker godt å ha et fag hvor de kan få ytre egne meninger og hvor det ikke alltid er et fasitsvar” (Røsæg 2011:51).

Den andre oppgaven er en masteroppgave som er innlevert på det humanistiske fakultet ved Universitetet i Oslo under tittelen ”...ei kristen og moralsk oppseding...”? : en fagdidaktisk

undersøkelse av religions- og livssynsminoriteters holdninger til grunnskolefaget Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, og er skrevet av Ellen Mir Weigård i 2007. Oppgaven, som også tar for seg elevers holdninger, har sett på minoritetselevers generelle holdninger til hele RLE-faget, og trekker spesielt frem holdninger knyttet til formålet, innholdet, metodene og fritaksmuligheter. Denne masteroppgaven skiller seg fra den forrige på to punkter; den ene at den tar for seg det tidligere KRL-faget, ikke RLE-faget. Den andre at forskeren gjennomførte intervjuer med religions- og livssynsminoriteter spesielt, ikke elever generelt.

Den tredje oppgaven er skrevet ved Det Teologiske Menighetsfakultetet i 2013. Forfatteren heter Anne Marie Wilberg Halvorsen, og oppgaven har navnet *Etikken i RLE-faget og i formålsparagrafen. Dyds/holdningsetikken som etisk modell i skolen? Hvordan kan grunnskolens RLE-undervisning bidra til at Formålsparagrafens ord om etisk bevissthet virkeliggjøres?* Oppgaven er skrevet som del av en såkalt erfaringsbasert master, og bygger på erfaringer og tanker Halvorsen gjorde seg i løpet av sine tretti år som grunnskolelærer. Oppgaven er delt i tre hovedmål; 1) Å sammenligne KRL og RLE som undervisningsfag, 2) å se RLE-faget i lys av læreplanens generelle del, og til slutt 3) se på etikkundervisningen i lys av Formålsparagrafen. Etikkdelen i Halvorsens masteroppgave har vært av betydning for min masteroppgave fordi den konkluderer med at etikkbiten av undervisningen ikke klarer å nå opp til det dannelsesaspektet som faget forespeiler i sentrale styringsdokumenter, noe jeg også tar opp i min oppgave. Halvorsens oppgave skiller seg både fra mitt arbeid, og de to overnevnte oppgavene ved at det ikke er forsket direkte på barn og ungdom. Den har likevel noe i seg av ungdomsaspektet fordi forskeren tilsynelatende i mange år har snakket med elever om religionsundervisningen.

Den fjerde oppgaven er skrevet av Leif-André Trøhaugen. Masteroppgaven er fra 2010 og har navnet *Religionslærerens relasjonskompetanse og religionsfaget som kommunikasjonsbetingelse*. Denne masteroppgaven har sett på elevers syn på hva som gjør lærere gode og dårlige, og hva som får de til å lykkes som gode lærere. Så selv om dette ikke direkte kan linkes til min masteroppgave, har likevel ett aspekt som samsvarer godt med det mine informanter tar opp. Nemlig at en god relasjon til læreren fremmer læringsbetingelsene, og at lærerens faglige kompetanse fremstår som en sær viktig forutsetning for muligheten til å skape gode relasjoner i klasserommet.

Selv om disse fire arbeidene ikke direkte berører det jeg ønsker å belyse, er det likevel viktig å løfte dem frem fordi det viser at man også tidligere har ønsket å undersøke hvordan elever oppfatter og opplever religions- og etikkundervisning, og hva slags holdninger som finnes til faget i den virkelige verden.

2.2.3 Artikler og fagbøker om og rundt emnet

”Innenfor norsk fagdidaktikk eksisterer det knapt noen egen etikkdidaktisk tradisjon på linje med for eksempel norskdidaktikk eller naturfagdidaktikk. En etikkdidaktisk tradisjon vil derfor primært måtte være å finne innenfor fagmiljøer for religionsdidaktikk og KRL-faglig didaktikk,” skriver Jon Magne Vestøl (2005:61) i sin doktorgradsavhandling, og selv ni år etter synes dette å være en legitim påstand trass i viktige enkeltbidrag. Det finnes likevel fremstillinger som er verdt å nevne i denne sammenhengen. For selv om de ikke direkte er vitenskapelige bidrag til norsk etikkdidaktikk, så finnes det tre bøker som som bidrar til å tydeliggjøre etikkdidaktikk som fagfelt og praksisfelt, og som har vært sentrale i oppbyggingen av denne masteroppgavens teoretiske grunnlag.

For det første har jeg brukt boken *Nærhet og Distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*, skrevet av Jan-Olav Henriksen og Arne-Johan Vetlesen (2011). Denne boken gir en grunnleggende innføring i teorier som ligger til grunn for etisk tenkning og yrkesetikk knyttet til arbeid med mennesker. I tillegg legger boken frem etiske teorier som pliktetikk og nytte- eller konsekvensetikk, og bruker dem til å belyse ulike aspekter av skolehverdagen.

For det andre har boken *Engasjement og livsytring. Innføring i etikk for pedagoger* vært viktig. Denne boken er skrevet av Svein Aage Christoffersen og Torstein Selvik (1999), og er en innføringsbok i prinsipiell etikk for pedagoger. Boken viser hvordan to etiske grunnmodeller, pliktetikk og konsekvensetikk, er aktualisert inn i en norsk pedagogisk kontekst, og belyser emner som etiske dilemmaer, deskriptiv og normativ etikkundervisning og skolens verdilære.

For det tredje har Levi Geir Eidhamar, Paul Leer-Salvesen og Vigdis Hølen (2007) sin bok *Den Andre. Filosofi og etikk i skolen*, satt meg på spor av viktige teoretiske perspektiver som jeg har utforsket videre og brukt i denne masteroppgaven. Blant annet i forbindelse med barn og unges moralske utvikling og etikkundervisningens ulike aspekter.

I tillegg til de tre nevnte bøkene har jeg også funnet tre artikler som bidrar med gode synspunkter og perspektiver på etikkundervisning i norsk skole. Artikkene er publisert i to ulike tidsskrifter: 1) *Religion og Livssyn*; tidsskriftet for religionslærerforeningen i Norge, og 2) *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.

Jeg vil nedenfor legge frem sammendrag av noen av disse artiklene, som alle har hatt betydning for arbeidet med denne oppgaven.

For det første vil jeg trekke frem Geir Bilsbak som allerede i 1995 skrev en artikkel som han gav tittelen *Undervisning i eller om etikk?* (1995). Bilsbak er lærer ved Skien videregående skole, og bruker sin erfaring til å problematisere etikkundervisningens evne til ofte å bli en formidling av fastsatte verdier mer enn å trene elevene til ”å gjøre etiske valg og (...) gi dem innsikt i hvor sammensatte valgsituasjonene kan være” (Bilsbak 1995:37). I artikkelen finnes også to forslag til etikkøvelser som begge tar utgangspunkt i å konstruere realistiske situasjoner som gjør at elevene kan forankre den presenterte situasjonen på skolen i reelle og konkrete situasjoner i den virkelige verden: ”Bilsbak utfordrer på denne måten skolens etikkundervisning til å ta emosjonelle og relasjonelle aspekter på alvor og dermed forankre elevenes etiske refleksjon i deres egne konkrete sosiale og eksistensielle erfaringer” (Vestøl 2005:23).

For det andre finnes det mange viktige poenger i artikkelen *Bli vi mer moralske av og lære om etikk?* (Heiene 1997). Artikkelen er publisert i tidsskriftet *Religion og Livssyn* i deres fjerde nummer i 1997, og er skrevet av teologiprofessor Gunnar Heiene. Heienes artikkel trekker frem den økte prestisjen etikk som fag allerede på nittitallet fikk i den norske skole, og setter spørsmålsteget ved i hvilken grad skolen som læringsarena skulle klare å bidra til bedre moral eller om den rett og slett bare ville være i stand til å lære bort ”teori uten betydning for elevenes (og lærernes) personlige moral?” (Heiene 1997:5). Han problematiserer også at skolen som verdifære ikke er kompatibel med elevens verdifære fordi etikkundervisningen viser tendenser til å fokusere på en etikk som ofte har to handlingspoler; en forbudt og en tillatt, noe som ofte ikke er tilfelle i en reell situasjon. Artikkelen trekker også frem ulike teoretikere som på mange måter representerer hver sine fløyer innenfor det etiske feltet; Sokrates, Kohlberg, Freud, Maslow og Fromm som representerer henholdsvis kognitiv, psykoanalytisk og humanistisk teori. Teoriene blir gjennomgått for å understreke et viktig poeng for Heiene, nemlig at moralsk læring ikke bør satse ensidig, men heller satse på en

komplisert prosess som tar sikte på ”dannelsen av et moralsk subjekt” (Heiene 1997:9) med empati i høysetet. Gunnar Heiene fremmer også det samme poenget som Geir Bilbak gjorde i sin artikkel et par år tidligere, nemlig at en etisk læring først og fremst ikke bør være ”teoretisk læring *om* etikk, men som erfaring *i* etikk, der både moralske følelser og tanker aktiviseres i læringsprosessen” (Heiene 1997:11).

For det tredje har også Dag G. Aasland lurt på om etikk er noe man kan lære bort i sin artikkel *Kan etikk læres? Om etikkundervisningens utfordringer og et forslag til hvordan de kan møtes* (2008). Aasland skriver, i motsetning til de to forrige forfatterne, med etisk yrkesutdanning i øyemed, men fremmer likevel noen viktige poenger når det kommer til hva slags kunnskap etikk skal kunne generere. Aasland innleder sin artikkel med å kommentere medias fremstilling av etiske feilgrep i yrkeslivet og den ofte tilhørende kritikken av de som utdanner det norske folk: lærerne. Og i kjølvannet av dette kommer han også med et av artikkelens viktige poeng da han skriver: ”Det er, så vidt jeg vet, ingen erfaring eller dokumentasjon som tyder på at det er noen sammenheng mellom etisk skolering og etisk gode handlinger” (Aasland 2008:152). Som både Bilbak og Heiene trekker også Aasland frem det teoretiske versus det praktiske perspektivet ved etikkopplæringen, og poengterer at de mange diskusjonene om skolens etikkundervisning dreier seg nettopp om forskjellen mellom teori og praksis, og at det finnes både mange og uklare forståelser av hva etikk egentlig er, noe forfatteren prøver å oppklare ved å trekke frem hvordan Emmanuel Lévinas presiserte forskjellen mellom etikk og moral. Artikkelen fortsetter med å ta for seg to ulike aspekter ved etikk; 1) etikk som tilleggs kunnskap, hvor etikk helst blir fremmet som normative regler og retningslinjer som blir presentert som en ”selvstendig og allerede eksisterende kunnskap” (Aasland 2008:154) om hvordan ting fungerer, og 2) etikk *forut* for kunnskap som blir sett på som noe som kommer ”forut for all kunnskap” (ibid), og en appell om å være i stand til å svare for seg. Dag Aaslands artikkel oppsummeres ved at han framholder at ” En etikkundervisning bør nok helst «levere» det som forventes av den, det vil si den kunnskapen som jeg ovenfor har kalt «etikk som en tilleggs kunnskap», og som gjennom praksis kan bli mer integrert i denne” (Aasland: 157).

2.3 Aktuelle teoriperspektiver

Som jeg tok opp i innledningen av denne masteroppgaven vil jeg i fraværet av en etablert norsk etikkdidaktisk tradisjon på høyt teoretisk nivå, forsøke å etablere en forståelsesramme

hovedsakelig med utgangspunkt i norske framstillinger av etikkdidaktikk og pedagogisk profesjonsetikk (Bergem 2014, Vestøl 2008 og 2009, Lillejord 2011, Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad 1997/2001), Imsen 2012, Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007, Christoffersen og Selvik 1999, Andreassen 2012, Henriksen og Vetlesen 2011).

For å gjøre dette på en oversiktlig måte har jeg derfor valgt å organisere dette teorikapittelet i fire hoveddeler: Etikk i skolen (2.3.1), Læring og kunnskap (2.3.2), Læreren og maktperspektivet i møte med elevene (2.3.3), og Etikkundervisning og barns moralske utvikling (2.3.4).

I den første delen vil jeg se på hvilken plass etikk har i norsk skole. Dette gjør jeg ved kort å se på religionsfagets historiske utvikling og religionsfagets ”særskilte mandat” (Vestøl 2009:317), og se på etikkundervisningens deskriptive og normative trekk³. Deretter vil jeg se undervisningen i lys av de føringer vi finner i fagets læreplan før jeg kort vil fremstille de to etiske modellene man finner fremstilt i ungdomstrinnets lærebøker: pliktetikk og konsekvensetikk.

I den andre delen vil jeg se på læring og kunnskap fordi jeg ser det som hensiktsmessig å legge frem disse begrepene (som resultat av undervisning) slik at jeg kan bruke dette til å belyse informantenes opplevelse av undervisning. Jeg vil trekke frem ”en folkelig oppfatning” av læring, samt se på hvordan sosiokulturelle perspektiver fremstiller læring og kunnskapsutvikling hos mennesker. At jeg velger å se på den sosiokulturelle tilnærmingen til læring er knyttet til at jeg tar utgangspunkt i at klasserommet fungerer som et sosialt og kulturelt miljø hvor elevene lærer ”når de deltar i kunnskapsprosesser” (Lillejord 2011:217), samt funn hos informantene. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i drøftingen. Jeg vil også se på hvordan læring kan foregå på ulike arenaer og hvordan kunnskap kan manifestere seg i ulike former.

I den tredje delen vil jeg se nærmere på læreren, og legge frem teoretiske perspektiver på hvordan lærerens rolle kan påvirke elevene. Jeg skal også se på lærerens tre maktperspektiver, slik de blir presentert hos Trygve Bergem (2014), og se hva slags rolle de spiller i det assymetriske forholdet mellom lærer og elev i klasserommet.

³ slik det blir fremstilt hos Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007)

I den fjerde delen vil jeg se på perspektiver om moralsk utvikling, hovedsakelig slik man finner den hos Lawrence Kohlberg (1989). I tillegg vil jeg se på relasjonsaspektet knyttet til moralske avgjørelser ved å se på perspektiver fremmet av Carol Gilligan (1982), og fremstillinger av emosjonelle sider ved barns moralske utvikling hos Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007).

Hensikten med et så bredt rammeverk av teoretiske perspektiver er, som sagt, å tydeliggjøre en forståelses- og fortolkningsramme for mine empiriske funn knyttet til norske framstillinger av etikkdidaktikk. Og når jeg, i tillegg til norske etikkdidaktiske- og pedagogiske perspektiver, velger å legge vekt på Løgstrup, Kohlberg og Gilligan, og deres perspektiver på etikk, moralfilosofi og psykologi, er dette for å kunne belyse en større del av informantenes opplevelsesaspekt slik det er fremstilt i analysekapittelet.

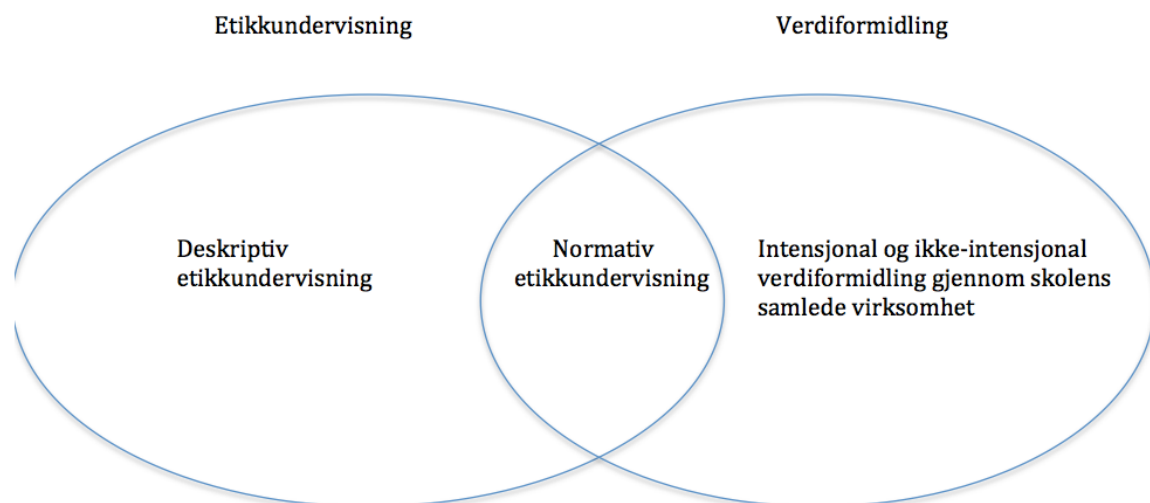
2.3.1 Etikk i skolen

2.3.1.1 Fra M87 til Kunnskapsløftet

”Religions-, livssyns- og etikkdelene i fagene er på mange måter vevet inn i hverandre. For skolen som verdiformidler står etikkundervisningen likevel i en viss særstilling” (Vestøl 2009:317). Skolens verdigrunnlag har vært uttrykt gjennom ulike målplaner og læreplaner opp igjennom historien. Og kristendommen stod sterkt i dannelsesperspektivet. For det var først i M87⁴ man så benevnelsen humanistisk verdigrunnlag, mens man før dette fremmet verdier fra det kristne budskapet (Christoffersen og Selvik 1999). Skolens såkalte grunnverdier har kanskje ikke forandret seg så mye, men de avledede verdier har gjennomgått en reise de siste tretti årene. Å definere grunnleggende verdier kan være vanskelig, men hos Christoffersen og Selvik (1999) ser vi at det gjøres et forsøk på å lage en samledefinisjon på grunnverdier ved å forstå dem som ”de grunnleggende etiske kjennetegn som korresponderer med livets grunnvilkår” (Christoffersen og Selvik 1999:102). Dette gjøres ved å blant annet knytte sammen FNs konvensjon om barns rettigheter med rammeplaner for barnehage og skole. Grunnverdier er på sin side verdier i samfunnet som mange sannsynligvis kan si seg enige i. Mens de avledede verdiene, som for eksempel ”toleranse, solidaritet og likestilling” (ibid.), er verdier som har vært gjenstand for granskning og utvikling, bare i de tre siste læreplanene. Så hvorfor tar jeg opp dette her? Fordi det kan synes som om religionsfaget har

⁴ Mønsterplanen for grunnskolen. Lagt frem første gang i 1974. Revidert i 1987, da med stor vekt på skolens verdigrunnlag.

fått et ”særskilt mandat til å ta tak i etiske og verdimeslige utfordringer” (Vestøl 2009:317), og fordi opplæringslova blant annet fastslår at: ”Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulike oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål” (Kunnskapsdepartementet 1999/2013: §2-4). Denne tanken finner vi også hos Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen, som i tillegg til å anerkjenne fagets ”særskilte mandat” (Vestøl 2009) fremmer et perspektiv hvor etikkundervisningen inneholder to deler: en normativ og en deskriptiv del, og at den normative delen ligger i skjæringsfeltet mellom undervisning og verdiformidling slik det blir fremstilt i figuren under:



Figur 2.1 Forholdet mellom etikkundervisning og verdiformidling (Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007:172).

Etikkundervisningen, slik den fremstilles hos Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007), kan altså enten sees på kunnskapsformidlende (deskriptiv) eller verdiformidlende (normativ), mens den rene verdiformidlingen oftest skjer i andre interaksjoner, både mellom lærer-elev og elev-elev. Og det er kanskje spesielt i situasjoner hvor lærer og elever møtes at utfordringene kommer fordi skolen og læreren nemlig er pålagt å være saklig og balansert i sitt forhold til religioner og livssyn (Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad 1997/2001). Men i sin formidling av etiske verdier skal skolen og lærerne ikke være nøytrale. “opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (...) Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske

verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1993/2011:2-3).

Hvilke grunnleggende verdier et er snakk om kan diskuteres, som jeg tok opp tidligere, men hva man skal legge vekt på i formidlingen legger i alle fall fagets læreplan noen føringer for.

Læreplanen i religion, livssyn og etikk (Utdanningsdirektoratet 2008) er et styringsdokument som sier noe om hva alle elever skal vite noe om når de går ut av grunnskolen etter ti års utdanning. Den legger også grunnlaget for hva lærerne bør legge vekt på når de skal planlegge undervisning i skolefaget RLE på ungdomsskolen. Læreplanen innledes med å beskrive fagets formål, og sier følgende om hva faget bør tilby: ”Faget skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdensreligioner og livssyn og til etiske og filosofiske emner” (Utdanningsdirektoratet 2008:2). Videre sier læreplanen noe om fagets ulike hovedområder, og hva de skal omfatte. Et av hovedområdene kalles *Filosofi og Etikk*, og i dette avsnittet fremmes fagets dannende aspekt: ”grunnleggende livsspørsmål, moralske verdivalg og etiske begrunnelser står sentralt. Området omfatter også holdninger og aktuelle etiske problemstillinger i barns og unges liv, i lokalsamfunnet og i den globale verden” (Utdanningsdirektoratet 2008:3).

Men hva vil dette egentlig si i praksis? Jeg har i denne masteroppgaven satt meg som mål å finne ut av hvordan noen elever opplever bruken av etiske dilemmaer i undervisningen. Men hva disse etiske dilemmaene gjør og hvordan de brukes har jeg bare kort gått inn på i innledningskapittelet. Etiske dilemmaer er altså en eksemplifisering av mer eller mindre reelle situasjoner hvor alle handlingsvalg synes å være problematiske på den ene eller den andre måten⁵. Bengt Ove Andreassen skriver i sin bok *Religionsdidaktikk* (2012) at det finnes flere eksempler på at norske skoler bruker etiske dilemmaer, eller såkalte *case*, og at bruken av disse dilemmaene “skal bidra til at eleven klarer å identifisere en etisk problemstilling, identifisere og utforske ulike løsningsforslag og argumentere for hva de mener er det riktige” (Andreassen 2012:144). I arbeidet med slike dilemmaer vil elever sannsynligvis først komme med spontane utsagn, før man deretter styrer en diskusjon inn mot at man skal få eleven til å knytte svarene til teori om etikk eller etiske prinsipper. To etiske modeller som man ofte finner gjengitt i ungdomstrinnets lærebøker er pliktetikk og konsekvensetikk. Disse skal jeg kort legge frem nå.

⁵ På den ene siden kan det være problematisk for deg fordi du ikke oppnår det du vil, mens det på den andre siden kan være problematisk ved for eksempel regelbrudd.

2.3.1.2 Ethiske modeller

I forbindelse med at mine informanters utsagn i drøftingsdelen i noen grad vil bli knyttet til etiske grunnmodeller, som vi finner fremstilt i ungdomstrinnets lærebøker, vil det nedenfor derfor følge en kort sammenfatning av de to hovedtypene ”av etikk som har dominert i moderne tid (...) konsekvensetikken og pliketikken” (Christoffersen og Selvik 1999:27). De to modellene blir også fremstilt i de to læreverkene jeg hentet eksempler på etiske dilemmaer⁶ fra; *Horisonter* (Kallevik og Holth 2008) og *Under Samme Himmel* (Wiik og Bakke Waale 2006/2007). Det er hovedsakelig modellenes fremstilling innenfor en norsk pedagogisk kontekst som er av interesse i denne oppgaven, fordi disse framstillingene (slik de for eksempel blir fremstilt hos Henriksen og Vetlesen 2011 og Christoffersen og Selvik 2009) representerer tilnæringsmåter som synes å være rådende innenfor religions- og etikkdidaktikk som profesjonsfelt i Norge, et felt som legger premisser for etikkundervisningen i skolen.

Pliktetikk

Ifølge Henriksen og Vetlesen (2011) kan man skille mellom to typer pliktetikk: en regeldeontologisk etikk og en handlingsdeontologisk etikk. Det er den regeldeontologiske etikken de legger mest vekt på i sin framstilling, og definerer den som en pliktetikk som ”regner med at våre plikter kan sammenfattes eller formuleres i ulike regler” (ibid:163). ”Navnet pliktetikk er avledet av betegnelsen deontologisk, som kommer av det greske ordet *to deon*, som betyr å burde, bør” (Christoffersen og Selvik 2009:34, Henriksen og Vetlesen 2011:163). En plikt har ofte tre kjennetegn; noe absolutt, noe som kan formuleres i en regel, og noe som kan hjelpe oss til å avgjøre hva som vil være det rette å gjøre i de fleste situasjoner. Pliktetikken prøver altså å si noe om ”hva som kan sies å være våre moralske plikter” samt ”hva som er vår viktigste plikt” (Henriksen og Vetlesen 2011: 161-162). I tillegg til å vite at du skal gjøre din plikt understreker en pliktetiker likevel at du trenger et sett med moralske kjennetegn for å kunne være i stand til å vite ”hva du skal gjøre som din plikt, eller hvordan du kan vite hva som er din plikt” (Christoffersen og Selvik 1999:35). Disse kjennetegnene er det noe uenighet om, men de kan for enkelhets skyld samles i tre ulike grupper som henter kjennetegner fra ulike steder: 1) hentet fra en ekstern instans, for

⁶ som jeg brukte i intervjuene, se vedlegg C.

eksempel Bibelen, Koranen eller en partiledelse 2) hentet fra den handlende personen, for eksempel hva som er motivet eller hensikten med det som skal gjøres, og 3) hentet fra handlingens odontologiske status, altså "Hva er det vi ikke kan fjerne fra menneskelivet uten at det går til grunne?" (ibid.). I tillegg til dette står Kants kategoriske imperativ sterkt innenfor pliktetikken, og den sier, ifølge Henriksen og Vetlesens framstilling at "Du skal bare handle etter en handlingsregel (maksime) som er slik at du samtidig kan ville at den blir gjort til allmenn lov" (Henriksen og Vetlesen 2011:167).

Konsekvens- eller nytteetikk

Konsekvensetikken, eller nytteetikken som den også ofte kalles, er ifølge Henriksen og Vetlesen (2011) kjennetegnet ved at den prøver å få frem hvordan våre "hensikter og mål bestemmer våre handlingsvalg. Handlingene våre sees derfor i forhold til de konsekvensene de fører til, eller de målene de virkeliggjør" (ibid:192). Vi snakker altså ikke om allmenne regler, som i pliktetikken, men om de konsekvenser av handlingen vi forventer at skal skje. Vi kan ha de beste hensikter, men det hjelper lite dersom konsekvensen er negativ eller gal, for da blir også handlingen det (Christoffersen og Selvik 1999). Der hvor pliktetikken har sine moralske kjennetegn har konsekvensetikken en verdilære, og denne såkalte tilleggsteorien hjelper oss å ta stilling til hva som er målet for handlingen, og i forlengelsen av dette hva som vil være handlingens middel. Verdilæren som blir tatt i bruk kan variere, fordi det vil variere hva mennesker ser på som verdifullt og hvilke konsekvenser som bør etterstrebes, så dette kommer jeg ikke til å gå nærmere inn på i dette kapitlet.

Sammenligner man pliktetikk og konsekvensetikk ser man altså følgende:

Det avgjørende skillet mellom pliktetikk og konsekvensetikk gjelder den rollen konsekvensene spiller for denne avgjørelsen. Konsekvensetikken sier at handlingen får sin etiske kvalitet fra kvalitet fra konsekvensene, mens den pliktetiske etikken sier at handlingen har etisk kvalitet i seg selv, uavhengig av konsekvensene (Christoffersen og Selvik 1999:27).

Jeg har nå sett på hvordan etikk har funnet sin plass i skolen gjennom blant annet etikkundervisning i RLE, hvordan denne undervisningen kan synes å inneholde både normative og deskriptive trekk, og hvordan de to ulike etiske teoriene blir framstilt i norsk pedagogisk litteratur. Siden undervisningen skal formidle kunnskap, og være læringsfremmende skal jeg nå gå videre og se på ulike teorier rundt læring og kunnskap.

2.3.2 Læring og kunnskap

2.3.2.1 Hva er læring? En folkelig oppfatning

Det finnes mange ulike tanker og oppfatninger om hva læring egentlig er. I boka *Elevens verden* (2012), som er skrevet av pedagogikkprofessor Gunn Imsen, er det gjengitt en svensk intervjuundersøkelse fra 1979 (Imsen 2012:165-167). Denne undersøkelsen fremmer fem ulike hovedoppfatninger av læring på spørsmålet ”Hva mener du egentlig med læring?”: 1) Læring som øking i kunnskap (flaskepåfylling; 2) Læring som gjenkalling av informasjon (memorering); 3) Læring som tilegnelse av fakta, framgangsmåter med mer som kan bevares og/eller brukes i praksis; 4) Læring som abstraksjon av mening; og 5) Læring som en tolkningsprosess med sikte på forståelse av virkelighet. Imsen skriver videre at det finnes tre sider ved disse oppfatningene som ”er verdt å merke seg” (Imsen 2012:168), og det er at læring alltid har et innhold, at den alltid er et resultat av en prosess og at læringen i tillegg nesten alltid tilegnes fordi vi har bruk for den, altså at kunnskapen har en funksjon for oss (ibid.).

2.3.2.2 Sosiokulturelle perspektiver på kunnskap og læring

I tillegg til de folkelige oppfatningene om hva læring er, har det i ulike tidsepoker blitt fremmet ulike teorier og perspektiver om og rundt læring. Det finnes flere teorier og perspektiver som kunne vært interessant for å belyse mitt datamateriale, men grunnet oppgavens begrensede omfang kommer jeg til å forholde meg til en, den sosiokulturelle teorien. Spesielt slik den blir fremstilt i det norske pedagogiske feltet, hos blant andre pedagogikkprofessor Gunn Imsen (2012) og pedagogikkprofessor Sølvi Lillejord (2011). Jeg vil i tillegg supplere dette perspektivet med tanker fra Roger Säljö. Dette fordi Säljös artikkel fremmer aspekter jeg vurderer som velegnet til å belyse viktige informantdata i drøftingskapittelet.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet bygger på tanker om at kunnskapens opphav er den sosialt meningsfylte handlingen (Lillejord 2011). At ferdigheter og kunnskaper skapes i fellesskap og utvikles i nye sammengenger (Säljö 2002:15). I Lillejords fremstilling blir tre grunnleggende forutsetninger belyst som essensielt for å forstå denne teorien, og det er tanken om at 1) mennesker lærer ved å delta i kunnskapsprosesser 2) at mennesker selv er ”aktive medskapere av kunnskap” og 3) at kunnskap er foranderlig (Lillejord 2011:217). Hos Gunn Imsen får også Lev Vygotsky en fremtredende plass i fremstilling av de sosiokulturelle

perspektivene, og hans vektlegging av språket som et av de viktigste psykologiske redskapene mennesker har blir trukket frem. Språket blir sett på som ”de brillene en ser verden igjennom” (Imsen 2012:257). Hos Säljö finner vi i tillegg to aspekter som han mener er avgjørende når man snakker om et sosiokulturelt perspektiv: sosial mediering og bruken av artefakter. Sosial mediering betyr at kunnskap blir formidlet mellom mennesker, og lager til sammen en kontekst som man forstår kunnskapen i, noe som på sikt endrer enkeltmenneskets kunnskapsbehov fordi man nå ikke behøver å huske alt, men heller må lære seg å finne informasjonen som i større grad enn før er bygget inn i såkalte artefakter. Med artefakter mener Säljö ulike gjenstander⁷ som ”inneholder mengder av kumulert erfaring som den som anvender dem kan bruke” (Säljö 2002:18). Om vi ser klasserommet i et sosiokulturelt perspektiv, og legger til grunn at ”Sosiokulturelt inspirerte pedagoger vil (...) oppfatte eleven som grunnleggende aktiv, og læring som aktiv deltakelse i forskjellige kulturelle praksiser” (Lillejord 2011:221) kan dette altså bety at når elevenes referanserammer er i endring, så må klasserommet sannsynligvis velge enten å ignorere den verden som er utenfor, eller finne en måte å lære elevene å takle den på og at utviklingen av såkalte artefakter (Säljö 2002). Dette tar jeg opp igjen i drøftingen.

2.3.2.3 Formell og uformell læring

Som jeg nevnte i forrige delkapittel finnes det ulike perspektiver om og rundt læring. I tillegg til såkalte læringsteorier er det også fremmet tanker om hvor læringen foregår, og om det finnes kontraster til den systematiske læringen på skolen i det virkelige liv. I dette delkapitlet vil jeg se på læring i ulike arenaer, såkalt formell og uformell læring. Dette vil jeg belyse med teorier fra det norske pedagogiske feltet, blant annet ved å se på Imsen (2012) og Lillejord (2011), men jeg vil også utvide det norske perspektivet ved å i tillegg trekke inn et australsk perspektiv på utdanning og læring fra Hickey (2010). Dette gjøres fordi han belyser aspekter jeg senere tar opp i drøftingskapitlet, som jeg ikke har funnet belyst på samme måte i norsk pedagogisk- og didaktisk litteratur.

”Skolen har en viktig oppgave når det gjelder å formidle holdninger, kunnskaper og ferdigheter” (Imsen 2012:163). Men det finnes flere arenaer utenfor skolen hvor mennesker tilegner seg kunnskap. Skolen står den såkalt formelle læringen, og har fått tildelt noe av

⁷ som for eksempel en ordbok, en datamaskin, en kalkulator eller internett

oppdrageransvaret. Men siden det finnes en formell læring, hva er da uformell læring, og hva kjennetegner den?

”Alle mennesker, barn så vel som unge og voksne, lærer noe i tilknytning til sin daglige virksomhet. Det skjer læring i fritida, i hjemmet, på arbeidsplassen eller i ungdomsklubben (...). Men ikke all læring er systematisk og planlagt slik som i skolen” (Imsen 2012:163). Dette utsagnet er noe som jeg også støtte på da jeg var ute i felten – både i praksisperiodene, og da jeg var ute for å intervju mine informanter. Elevene kom ofte med ytringer som tilsa at de lærte noe om etikk og moral på skolen, men at de også lærte mye om dette i verden utenfor skoleverdenen. Kanskje også mer som de følte de hadde mer bruk for. Og ofte ble skolen og klasserommet sett på som to ulike verdener. Det finnes også mennesker som ser på verden som sin lærer:

“The street is the teacher we don’t realize is there, sending out imagery and signage at every turn, requiring mediated behaviours as we negotiate the people and places it leads to and drawn on our accumulated knowledge (our ”street smarts”) to safely arrive at the destinations we set out for” (Hickey 2010:161).

Andrew Hickey, mannen som forfattet dette utsagnet, er medlem av Centre for Research in Transformative Pedagogy og foreleser ved the Faculty of Education på et universitet i Queensland i Australia. Han sier videre i artikkelen *When the Street Becomes a Pedagogue* (2010) at det er den rollen vi tar på oss, og de valgene vi tar som avgjør hvordan veien vil se ut videre. Alle mennesker gjør mer enn å bare være tilstede; vi samhandler, setter spor og ”invest them with meaning and are influenced by them” (Hickey 2010:162). Dette kan sees i sammenheng med de sosiokulturelle aspektene ved læring med tanke på at man innenfor dette teorifeltet fremmer tanken om ”læring i fellesskap” (Lillejord 2011) som sannsynligvis også skjer blant venner på fritiden.

Jeg har nå prøvd å belyse ulike sider ved læring, og sett hvordan læring foregår i ulike arenaer, både i og utenfor klasserommet og skolen. Læring er ifølge norsk ordboks definisjon ”tilegnelse av ny viten”, og jeg skal derfor gå videre ved å se på ulike aspekter av kunnskap.

2.3.2.4 Vertikal og horisontal kunnskap

Den generelle delen av læreplanen fastslår at ”Utdanningen må bidra til solid kunnskap” (Den generelle delen av læreplanen 1993/2011:8). Men hva er egentlig denne kunnskapen, og hvordan kan etikkundervisningen bidra til denne solide kunnskapsbanken?

Elevenes læringsarenaer er mange, og er ofte ”knyttet til konkrete situasjoner og relasjoner” (Vestøl 2008:159). Elevene tilegner seg altså kunnskap både gjennom teori og gjennom praksis, mens skolen på sin side opprinnelig har satset på en sterkt teoretisk innlæring. Og her i dette spenningsfeltet befinner også etikkundervisningen seg fordi det ofte er et spenn mellom de etiske modellene som legger etiske og universelle prinsipper til grunn, og den etikken som man møter i hverdagens situasjoner og relasjoner (Vestøl 2008). Jon Magne Vestøl har i sin artikkel i boken *Undervisning i endring: IKT, aktivitet, design* (Hauge, Lund og Vestøl 2008) sett på dette spenningsfeltet og forstått det som skjer i klasserommet som en ”spenning mellom vertikale og horisontale kunnskaps- og læringsformer” (Vestøl 2008:160). Vertikal kunnskap blir her forstått som den kunnskapen som hever seg over praksis og som handler om å abstrahere, mens den horisontale kunnskapen handler om å konkretisere og sette inn i praktiske situasjoner (ibid.). Videre handler det vertikale nivået på sin side om hva slags nivå elevenes utsagn og handlinger ligger på fra det spontane og ureflekterte nybegynnernivået til avanserte nivåer preget av refleksjon med prinsipiell karakter. Mens det horisontale nivået på den andre siden handler om hvilken arena elevene befinner seg i, og hva slags normer og regler, samt former for læring og kunnskap som finnes og brukes der (ibid.). At elevene i skolens etikkundervisning passer inn i en slik fremstilling eller et slikt diagram, og beveger seg langs dens akser er sannsynlig, og dette finner jeg også eksempler på hos mine informanter. En slik fremstilling vil også tydeliggjøre det skillet som finnes mellom formelle og uformelle læringssituasjoner, i tillegg til at det setter et viktig fokus på hva slags utbytte elevene har av etikkundervisningen. Dette er noe også Vestøl tar da han skriver: ”At elevene er i stand til å bruke etiske prinsipper i en skolesituasjon, er ikke uten videre noe mål på at de samme elevene vil anvende disse prinsippene i situasjoner utenfor skolen” (Vestøl 2008:166). Dette utsagnet har et viktig poeng som belyser noe av den empirien jeg behandler i denne oppgaven, noe jeg vil komme tilbake til i drøftingen.

Læring og kunnskap er begge viktige aspekter ved undervisningen, og kan knyttes til elevers opplevelse av undervisningen og motivasjonen for å tilegne seg kunnskap. Og selv om denne oppgaven ikke primært skal se på lærers praksis i klasserommet, er lærerens rolle likevel

knyttet nært opp mot skoleelevers opplevelse av undervisningen, og jeg vil derfor nedenfor se nærmere på lærerens rolle, rollens yrkesetikk og de ulike maktperspektivene som finnes i klasserommet mellom elev og lærer.

2.3.3 Læreren og maktperspektivet: Møtet med eleven

Elever skal ta stilling til etiske problemer og utdanningen skal "gjøre dem i stand til å tenke over slike spørsmål og gjøre selvstendige valg" (Andreassen 2012:143). Det er altså religionslærerens oppgave å veilede elevene hit, til det stadiet hvor de kan gjør selvstendige valg. Men det å være lærer har også et annet aspekt ved seg. Det handler ikke bare om veiledning, men også om den makten som læreren har: "Gjennom arbeidet sitt kan førskulelærere og lærere stimulere til vekst og utvikling og bygge opp tryggleik og sjølvkjensle hos barna. Men dei kan og bryte ned sjøvtillit og lærelyst" (Uttalelse vedtatt på Norsk Lærerslags Landsmøte 1997, i Bergem 2014:32). Det finnes altså et asymmetrisk forhold mellom elever og læreren i klasserommet, og dette kan skyldes altså at læreren innehar en makt som ofte deles inn i tre ulike typer makt. I pedagogikkprofessor Trygve Bergems bok *Læreren i etikkens motlys* (2014) har man i fremstillinger av disse maktbegrepene relatert til den norske skolesituasjonen, men som går ut ifra Løgstrups tanker om maktforhold og forventninger i ulike relasjoner. I Bergems fremstilling finner man for det første en formell makt som handler om at læreren styrer hva som skal skje i klasserommet, hva som skal læres og vurderer elevenes arbeid gjennom skoleåret. For det andre har læreren en faglig makt på bakgrunn av hans rolle som fagperson fordi hans kunnskap danner utgangspunktet for hva elevene tilegner seg av kunnskap innenfor rammene av læreplanen. For det tredje innehar læreren en karismatisk makt som knyttes til rollen som yrkesutøver. Den karismatiske makten kan nok variere fra lærer til lærer, men den finnes i utgangspunktet hos mange lærere, og er ofte det som gjør at elevene kan formes og veiledes på en god måte (Bergem 2014:35). Hva denne tredelte makten brukes til er trolig ulikt, men det den bør brukes til er i alle fall uttrykt i rammeplaner og læreplaner: "Læreren skal, kort sagt, bruke sin makt til å hjelpe alle elever til å utvikle sin tro på egne evner og muligheter, slik at de våger og blir i stand til å hevde sin selvstendighet og frihet" (Bergem 2014:36). Og makten man innehar som religionslærer er kanskje spesielt viktig da man i dette faget skal forsøke å veilede elevene når de skal reflektere og argumentere for og imot vanskelige og viktige spørsmål av etisk og moralsk karakter, noe som sannsynligvis bare kan skje dersom elevene

føler seg trygge. Dette er tanker vi i utgangspunktet finner hos K.E. Løgstrup da han skriver at ”den enkelte ofte har den andres skjebne ganske direkte i sin makt” (Løgstrup 1999:48).

Læreren har det altså i sin makt å forme elever, samt stimulere dem til vekst og utvikling.

Men kan etikkundervisningen spille en spesiell rolle i denne utviklingen?

2.3.4 Etikkundervisning og barns moralske utvikling

Det er opp igjennom historien gjort en rekke studier på mennesker, og noen av disse studiene er gjort på menneskers tanker og evne til refleksjon og moralske vurderinger. Det finnes lite eller ingen informasjon om moralsk utvikling og undervisningens betydning for denne utviklingen i norsk pedagogisk- og didaktisk litteratur. Jeg skal i dette kapittelet derfor se på hvordan noen aspekter ved internasjonale psykologiske perspektiver på moralsk utvikling, hovedsakelig hos Kohlberg og Gilligan men også noe Piaget, er vektlagt og framstilt i norske etikkdidaktiske fagbøker (Christoffersen og Selvik 1999 og Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007).

Ett av de perspektivene som vektlegges hos Christoffersen og Selvik (1999) er Piagets kognitive tilnærming til barns utvikling. Piaget ble sett på som en pionér i studiene på menneskers (og spesielt barns) moral, og fant allerede på 1930-tallet ut at barnets vurderinger utviklet seg. Denne utviklingen gikk fra en uselvstendig, regelfølgende og delvis påtvunget moral: en heteronom moral, til en selvstendig moral hvor barnet setter seg inn i andres situasjon og ser ting fra ulike perspektiver; en autonom moral (Christoffersen og Selvik 1999:75). Christoffersen og Selvik setter i sin bok forbindelser mellom Piaget og Kohlberg, og vektlegger den videreutvikling Piagets perspektiv på moralsk utvikling har gjennomgått hos Kohlberg.

Kohlbergs studie, som etterhvert bygget seg opp til å bli et relativt detaljert bilde av menneskers moralutvikling, plasserer mennesker i tre ulike utviklingsfaser. Hver av fasene, som inneholdt to stadier, beskriver alle menneskelige perspektiver på verden; egosentrisk, sosiosentrisk og universalistisk. Men selv om Christoffersen og Selvik vektlegger alle seks stadier i Kohlbergs modell, så velger jeg i denne oppgaven å se nærmere på to av dem, stadiene 3 og 4 i fase 2. Dette fordi det er disse som best belyser informantdataene.

Fase 2 omtales som et konvensjonelt nivå hvor normer og regler til dels er internalisert, sosiosentriske fase hvor man er opptatt av mellommenneskelige relasjoner og det å leve opp

til samfunnets forventninger. Fase 2 består av stadiet 3 og 4, hvor det tredje stadiet legger fokus på å være den du forventes å være, samt å ha gode intensjoner og være respektert. Rettferdighet er i høysetet. Årsaker til å gjøre det rette er respekten for sosiale normer og et ønske om å overholde regler. I stadium 4 trer man inn i rollen som det samvittighetsfulle mennesket som skal overholde sosial orden og opprettholde harmoni ved å følge regler (Power, Higgins and Kohlberg 1989:8-9, tolket etter table 1.1 "The Six Stages of Moral Judgement" og Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2011:151).

Kohlberg er, med sine tanker om moralsk utvikling, ifølge en annen norsk etikkdidaktisk framstilling: Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2011), en pionér i etikkens faghistorie, men har likevel fått en del kritikk i etterkant. Noe av det denne kritikken går ut på er at Kohlberg på den ene siden visstnok bare har intervjuet gutter i sine undersøkelser, og at han ikke har tatt hensyn til det relasjonelle aspektet man senere har oppdaget er et aspekt ved moralske valg. Denne kritikken, spesielt rettet av hans forhenværende kollega Carol Gilligan, gikk på at kvinner og menn ikke har det samme fokuset på rett og galt, men at kvinner på sin side var mer opptatt av etikk på det mellommenneskelige plan og valg i et omsorgsperspektiv (Christoffersen og Selvik 1999, Gilligan 1982). Gilligan var opptatt av forskjellen i gutters og jenters måte å tenke på, og mente⁸ at det kunne finnes en generell tendens i gutters og jenters tenkemåte: "gutter tenker upersonlig og løser dilemmaet logisk" (Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2011:155), mens "jenter tenker personlig og finner løsninger i relasjoner og kommunikasjon mellom mennesker" (ibid). Denne tanken fremmes hos Eidhamar m.fl. som en kontrast til Kohlberg som "legger større vekt på logikk enn menneskelige relasjoner i kriteriene for etisk modenhet" (Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2011:156).

På den andre siden har det blitt innvendt at kulturelle faktorer spiller en større rolle i moralutviklingen, og at Kohlbergs skjema heller beskriver en "utvikling som er avhengig av kulturelle forutsetninger" (Christoffersen og Selvik 1999:78). Kohlbergs tanker om moralutvikling er altså både applaudert og kritisert, men kommer likevel til å bli brukt i denne oppgaven som et av utgangspunktene for refleksjon over opplevelser av etiske problemstillinger i en undervisningssituasjon.

⁸ Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007

I forlengelsen av Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007) sine fremstillinger av Kohlbergs og Gilligans tanker ser man at Eidhamar m.fl setter fokus på hvordan ”følelsene i praksis har stor innflytelse på hvilke moralske handlinger som faktisk blir utført” (Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007:156). Disse følelsene, som kan være av betydning når man skal belyse etisk refleksjon og handling, blir omtalt som empati, skyld og skam. Begrunnelsen for at følelsene synes betydningsfulle er ifølge Eidhamar m.fl. (2007) fordi ”følelsene i praksis har stor innflytelse på hvilke moralske handlinger som faktisk blir utført. Dette er tilfellet om man liker det eller ikke” (ibid). På den ene siden finner vi altså empati. Empati gir oss muligheten til å sette oss inn i andre menneskers situasjon. Dette gjøres ofte for å forstå hva den andre kan tenke om ulike ting, og for å vurdere deres reaksjon på våre handlinger. Empati blir ofte sett på et middel som kan lede til et mål fordi den ikke i seg selv kan føre til gode handlinger og empati er ofte en treningssak for mange, og det er ikke alle som er i stand til å bruke den til å gjøre en konstruktiv og positiv handling. På den andre siden finner vi skyld og skam, som ofte er følelser som blir forbundet med negative følelse. Det er også gjerne følelser som gjør at mange *ikke* utfører en handling, eller som opptrår i etterkant av for eksempel avstraffelse eller lignende i etterkant av en gal moralsk handling som ble utført. ”Mens skamfølelse er knyttet til de andres bedømmelse, er skyldfølelse min egen bedømmelse av mine egne handlinger” (Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007:159). Selv om ikke skam og skyldfølelse er eller bør være en del av skolens verdiformidling og dannelsesoppdrag, så er det likevel noe mange elever kanskje kan kjenne på, og det er derfor tatt med i denne teoridelen for å belyse noen av følelsene informantene knyttet til opplevelser i undervisningssammenheng. Dette kommer jeg tilbake til.

2.4 Den teoretiske rammen videre i oppgaven

Det er i dette kapittelet blitt gjort et forsøk på å lage et teoretisk rammeverk for datamaterialet ved å trekke frem aspekter som kan knyttes til elevens opplevelse av etikk og moral, spesielt i etikkundervisningen i faget religion, livssyn og etikk. Dette er gjort ved å trekke inn ulike synspunkter på etikkundervisning som moraldanner og ved å trekke inn ulike teoretiske aspekter som til sammen dekker områdene etikk og moral, dannelse, læring, kunnskap og lærerens maktperspektiv.

Jeg bruker i denne oppgaven Piaget, Kohlberg, Vygotsky og Gilligan som teoretikere uten å diskutere forholdet mellom dem, dette skal jeg derfor kort gå inn på nå.

I norske framstillinger av etikkdidaktikk blir det ofte fremstilt en forbindelse mellom Piaget og Kohlberg (Christoffersen og Selvik 1999). Det er også, blant annet hos Vestøl (2005), fremmet tanker om at det hos Gilligan finnes ”enkelte referanser som knytter hennes teoridanning til Vygotskys teori om utviklingen av høyere psykologiske funksjoner” (Vestøl 2005:113). Om man ser dette i lys av Collins og Greeno (1996) og deres aspekter rundt ”design av læringsmiljø” (Collins og Greeno 1996:27) kan det kanskje forstås slik at Piaget og Kohlberg står for en individuell-kognitiv forståelse av utvikling, mens Vygotsky og Gilligan står for en mer sosialorientert forståelse av utvikling. At jeg bruker disse perspektivene side om side i teori og drøfting henger sammen med at ”begge sider” er representert i de etikkdidaktiske framstillingene jeg bruker i min oppgave, og at de kan forstås både som konkurrerende- og supplerende perspektiver.

De teoretiske perspektivene fra dette kapittelet vil videre bli brukt i drøftingen i kapittel 5 for å se datamaterialet i lys av disse.

3. Metode

3.1 Innledning

Det er i denne studien valgt en kvalitativ tilnærming til problemstillingen, da dette synes å være en hensiktsmessig måte å ta fatt på de ulike forskningsspørsmålene og for å få svar på problemstillingen. Denne oppgaven er basert på data fremstilt gjennom intervjuer med en gruppe elever på tiende trinn i Oslo. Jeg skal nedenfor redegjøre for den metoden jeg har brukt, og argumentere for denne, før jeg går videre ved å beskrive arbeidsprosessen. Deretter følger en del som tar for seg hvilke analysemetoder som har blitt brukt, før etiske betraktninger, validitet og resultatenes begrensning blir tatt opp avslutningsvis.

3.2 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

Problemstillingen jeg har valgt fokuserer på hvordan ungdomsskoleelever oppfatter bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen sin. Så hva slags metode skulle brukes til dette? Steinar Kvale og Svend Brinkmann innleder sin bok *Det kvalitative forskningsintervju* (2012) med å si følgende: ”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt hvorfor ikke spørre dem?” (Kvale og Brinkmann 2012:19). Og det var jo det som var målet med denne oppgaven, noe som også svarte på Joseph A. Maxwell sitt spørsmål ”Why do I want to do a qualitative study?” (Maxwell 2005:18). Valget ble altså intervju som kvalitativ metode. Dette av flere grunner.

For det første er intervju et godt redskap for å ”få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted” (Brinkmann og Tanggaard 2012:19), noe som var et av problemstillingens hovedfokus, og noe som var spesielt viktig i denne oppgaven var å få fram informantenes mening, som John W. Creswell skriver: ”In the entire qualitative research process, the researcher keeps a focus on learning the meaning that the participants hold about the problem or issue” (Creswell 2014:186). Dette ville vært vanskelig å få frem i en kvantitativ spørreundersøkelse. Jeg ønsket også å undersøke min problemstilling i dybden, noe en kvalitativ undersøkelse er godt egnet til. Mens kvantitative på sin side tyngre vektlegger antall og utbredelse, så går det kvalitative mer på dybde, og vektleggelse av betydning (Thagaard 1998:16).

For det andre ble det, etter flere søk på ulike søkemotorer som Google Scholar, Bibsys, Oria, Duo og lignende, tydelig at feltet jeg ønsket å forske på er et relativt uutforsket felt. Det vil si, det finnes noen artikler om etikkundervisning, men tilsynelatende ingen forskning som tar for seg ungdomsskoleelevers syn på denne. Denne oppgaven er derfor kvalitativ fordi den delvis vil fungere som en eksplorerende studie. Dette begrunnes i forsøket på å ”utforske et felt som det er lite kunnskap om fra før” (Thagaard 1998:15). Den deskriptive tilnærmingen blir supplert av en drøfting i lys av perspektiver fra teorikapitlet.

3.3 Utvalg

Utvalget til denne masteroppgaven representerer seg selv. Og de er plukket ut ved hjelp av strategisk utvelging: "The selectivity which is built into a non-probability sample derives from the researcher targeting a particular group, in the full knowledge that it does not represent the wider population; it simply represents itself" (Cohen, Manion & Morrison 2011:155).

Jeg bestemte tidlig i det innledende arbeidet at informantene innenfor utvalgsrammen (Grønmo 2010) skulle bestå av elever fra tiende trinn. Dette årstrinnet ble valgt fordi disse elevene har hatt et par år med religions- og etikkundervisning etter barneskolen, og sannsynligvis på grunn av dette har flere tanker rundt egen opplevelse enn elever fra åttende- eller niende trinn.

Innenfor utvalgsrammen Oslo ble utvelgelsen av disse elevene ble gjort med en kombinasjon av snøballutvelgelse og selvseleksjon (Grønmo 2010:100). Dette begrunnes med at jeg først kom i kontakt med en lærer som så foreslo elever som selv hadde sagt seg frivillige til å delta i mitt forskningsprosjekt, og som opprettet den nødvendige kontakten mellom meg som forsker og mine informanter.

3.4 Bruken av det kvalitative forskningsintervjuet

”Intervjuforskning er et håndverk som, hvis det blir utført riktig, kan være en kunstform” (Kvale og Brinkmann 2012:35). Som tidligere nevnt er intervju en god måte å få innblikk i menneskers opplevelser på, men det som også måtte tas med i betraktningen når jeg skulle velge hvordan intervjuet skulle gjennomføres var hva slags data jeg var ute etter å hente inn, og hvordan informantene skulle intervjues. Ifølge Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste var mine informanter kategorisert som barn, noe som også måtte tas i betraktning når

intervjumetode skulle velges. Hva var den beste fremgangsmåten for å få svar? Jeg valgte å bruke en blanding av gruppe- og parintervju fordi jeg hadde en hypotese om at jeg i intervju med informanter i den aktuelle aldersgruppen lettere ville klare å skape en trygg atmosfære som genererte ærlige og mangfoldige svar dersom de var flere i samme rom.

3.5 Prosessen

3.5.1 Det innledende arbeidet

Arbeidet med masteroppgaven startet med å finne ut hva slags tema jeg ville arbeide med innenfor religions- og etikkdidaktikk, og siden mine praksisperioder alle har foregått på ungdomsskole, lå mye av min interesse i problemstillinger som berørte den aldersgruppen. Jeg hadde også opplevd mye spennende i klasserommet ved å undervise i RLE, og det var slik oppgavens problemstilling ble valgt, jeg valgte på en måte å gjøre som Joseph Maxwell skriver i sin bok: "Using personal experience to choose a dissertation topic" (Maxwell 2005:17). Og ut ifra dette fikk oppgaven to utgangspunkt; et personlig mål og et intellektuelt mål. Begge med stor betydning for oppgaven. På den ene var det personlige målet viktig for prosessen fordi motivasjonen for arbeidet spiller en vesentlig rolle fordi den kan "counteract the inevitable interference from work, family obligations, or just procrastination" (Maxwell 2005:16). På den andre siden er det intellektuelle målet viktig fordi det "are focused on understanding something – gaining insight into what is going on and why this is happening, or answering some question that previous research has not adequately adressed" (Maxwell 2005:21).

Etter at grunnlaget for oppgaven var lagt skulle jeg jo også finne etiske dilemmaer som skulle brukes som utgangspunkt for intervjuene, og dette ble gjort ved å søke seg gjennom religionsbøker som er skrevet til ungdomstrinnet. Etter noen timers leting ble resultatet tre dilemmaer, eller såkalte "case" fra to ulike religionsbøker; Under Samme Himmel 1 og 3 (Wiik og Waale 2006/2007) og Horisoner 10 (Kallevik og Holth 2008). Hvilke av dilemmaene som kom fra hvilken bok har jeg kommet fram til at er av underordnet betydning siden dette ikke var en lærebokstudie. Informantene mine ble ikke informert om hvilke bøker disse kom fra da intervjuene ble gjennomført, men de fikk beskjed om at dilemmaene var laget for elever på deres alderstrinn.

En masteroppgave må også søkes godkjent gjennom Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (heretter NSD), og dette ble gjort høsten 2013. I tillegg til denne søknaden måtte jeg også søke mine informanternes skoleleder (rektor) om tillatelse til å komme inn og holde intervjuer, samt lage skriftlige avtaler med informantene som skulle underskrives sammen med deres foresatte, da NSD kategoriserte mine informanter som barn.

3.5.2 Intervjuguide

Det ble lagt ned mye jobb i intervjuguiden gjennom prøving og feiling og utallige spørsmål som etter en pilotering ble ferdigstilt i januar. Spørsmålene i intervjuguiden ble valgt ved å studere perspektiver som finnes i pedagogisk og fagdidaktisk litteratur innenfor den norske konteksten. Det ble også lagt til et par spørsmål som jeg hadde undret på mens jeg var i praksis. Intervjuet var, gjennom intervjuguiden, forberedt som delvis strukturert, med rom for frie oppfølgingsspørsmål. Ønsket om å ”kunne være kreativ innenfor den rammen som er etablert gjennom forberedelse og utarbeiding av intervjuguiden” (Brinkmann og Tanggaard 2012:28) var sentralt fordi informantenes gjengivelser av opplevelsen ved bruken av etiske dilemmaer stod i sentrum, og jeg ville ha mulighet til å gå nærmere inn på interessante temaer brakt opp av informantene selv under intervjuet, i en ”kontinuerlig vekselvirkning mellom spørsmål og svar” (Brinkmann og Tanggaard 2012:30). Jeg ønsket altså å vise åpenhet og inneha en delvis ”bevisst naivitet” (Kvale og Brinkmann 2012:50) for på den måten åpne for at informantene kunne fortelle om sine opplevelser rundt bruken av dilemmaer, uten at min forforståelse og hypotese skulle styre dem nevneverdig. I tillegg var det et poeng å ha rom for at jeg kunne ”følge informantens fortelling og utdype de temaene som informanten bringer opp, som forskeren [jeg] ikke hadde tenkt på i forkant” (Thagaard 1998:80). Intervjuguiden var laget på bakgrunn av de forskningsspørsmålene jeg tok for meg i innledningen.

3.5.3 Kontakt med informanter

Kontakten med informantene ble opprettet via én av trinnets lærere. Sammensetningen av gruppene ble gjort av læreren, som fulgte de kriteriene vi hadde blitt enige om på forhånd: noenlunde lik kjønnsfordeling, elever som var talevillige og elever med ulik bakgrunn med tanke på religiøs tilknytning. Alle informantene har i denne oppgaven fått tildelt fiktive navn, men klassetrinn og kjønn er tatt med, uten at dette kan identifisere dem. Fiktive navn er gitt av anonymitetshensyn, klassetrinn er tatt med fordi det har betydning for undersøkelsen, og

kjønn er tatt med for å vise mangfoldet i den ellers spesifikt utvalgte gruppen informanter. All informasjon om skole og lokasjon er utelatt både med tanke på anonymitet, men også fordi det på grunn av prosjektets begrensede omfang ikke er lagt opp til en komparasjon av skoler.

Så hvem er informantene mine? Som den skjematisk fremstillingen nedenfor viser at informantene er en guttedominert gruppe. Informantene deltar frivillig, og sa ja da de ble spurt om å delta i mitt forskningsprosjekt. Informantgruppen ble delt i 4 intervjugrupper, som i utgangspunktet bestod av 2+2+2+3 elever. Dessverre ble noen av de som skulle være med i intervjuene rammet av influensa, og informantgruppa endte dermed opp med å bestå av 8 informanter. Et av intervjuene ble derfor gjennomført med én informant tilstede i stedet for to. Da en informant ble syk bare timer før intervjuet skulle gjennomføres ble informanten med det fiktive navnet ”Alex” kontaktet. Han fikk mulighet til å trekke seg, men valgte å gjennomføre intervjuet alene.

Bakgrunnen for å ha flere informanter i samme intervju, i stedet for å gjennomføre individuelle intervju, er begrunnet i min hypotese om at det ville lette informasjonsflyten og skape et trygt miljø, som ble tatt opp under utvalgsavsnittet ovenfor.

Navn ⁹	Kjønn	Alderstrinn	Intervjugruppe
Nora	Jente	Tiende klasse	1
William	Gutt	Tiende klasse	1
Alex	Gutt	Tiende klasse	2
Linnea	Jente	Tiende klasse	3
Kasper	Gutt	Tiende klasse	3
Mathea	Jente	Tiende klasse	4
Sebastian	Gutt	Tiende klasse	4
Marcus	Gutt	Tiende klasse	4

Tabell 3.1. Liste over informanter

⁹ Alle informantene har fått fiktive navn for å ivareta deres anonymitet.

3.5.4 Gjennomføring

Forberedelsene startet allerede våren 2013, mens det konkrete arbeidet med utforming av intervjuguide, pilotering og kontakt med skolen ble gjort høsten 2013. Kontakten med en ungdomsskolelærer ble opprettet desember 2013. Formell forespørsel ble sendt til skolens ledelse i januar 2014, og intervjuene av åtte tiendeklassinger ble gjennomført februar samme år. Deretter fulgte behandling og analyse av data i mars og april.

3.6 Behandling av data og analyse

Da intervjuene var ferdig gjennomført startet prosessen med å transkribere alle intervjuene. Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon, så transkriberingen er gjort mest mulig ordrett. Det er for det meste lagt vekt på ordene som er brukt, men det er også tatt med andre elementer som pauser, latter, informantenes samspill og avbrytelser, fordi det viste seg å være interessant for analysearbeidet. Analysen som er gjort er hovedsakelig en innholdsanalyse (Kvale og Brinkmann 2012). Materialet har i analyseringsprosessens tidlige faser blitt bearbeidet uten bruk av forhåndsbestemte koder, og jeg har i det videre arbeidet også lagt mest vekt på de datadrevne kodene som ”oppstår induktivt av selve materialet” (Brinkmann og Tangaard 2012:39).

3.7 Etske betraktninger og validitet

Det finnes flere etiske betraktninger å gjøre om man skal se på prosessen man har vært igjennom som forsker, og når man skal vurdere forskningens validitet. For det første er det åpenbart at man må vurdere graden av asymmetri i forholdet mellom forsker og informant (Kvale og Brinkmann 2012). Selv om gjennomføringen av intervjuer med mine åtte informanter syntes å være preget av åpenhet, og at det av transkriberingene ser ut til at informantene både svarer ærlig og motsier hverandre, så er det likevel viktig å huske på at ”kvalitativ forskning baserer seg på et subjekt-subjekt-forhold” (Thagaard 1998:179) og at det kan være ”vanskelig å gjøre rede for gjensidig påvirkningsforhold mellom forsker og informant” (Thagaard 1998:179). Og dette gjelder jo spesielt intervjuet som metode fordi den ikke er ”en nøytral teknikk for å oppnå upåvirkede svar fra informanten, men en aktiv interaksjon mellom to eller flere personer som leter etter sosialt forandlete, kontekstuelle baserte svar” (Brinkmann og Tangaard 2012:18-19).

For det andre er det viktig, når man skal vurdere oppgavens gyldighet, å være klar over at åtte informanters svar ikke er generaliserbare. Det er et poeng at oppgavens begrensede omfang legger premisser for resultatens gyldighet, men den bør likevel ikke være av stor betydning, da en studie av denne størrelsen ikke er ute etter å generalisere, men heller si noe om hvilke tendenser man kan finne i grupperinger som kan likne oppgavens informantgruppe. Fortolkningen kan gi grunnlag for overførbarhet (Thagaard 1998:184), og resultatene kan være relevante for grupper som har samme kjennetegn som fokusgruppene brukt i denne oppgaven. Dette vil si at den tolkningen jeg foretar og den gruppen mennesker jeg har intervjuet ”vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres” (Thagaard 1998).

For det tredje er opplevelser er en subjektiv følelse som sannsynligvis bare kan forstås og beskrives av et subjekt, og det som kommer frem er det subjektet velger å uttrykke. Man må derfor skille mellom det elevene opplever, og det de selv sier at de opplever. Det er likevel ingen annen måte å finne ut dette på, så det er informantenes fortelling av opplevelser som ligger til grunn for denne oppgaven.

4. Analyse

4.1 Innledning

I dette kapittelet vil informantdataene bli presentert og analysert. Framstillingen vil bli delt inn i ulike temaer som er laget i forbindelse med arbeidet med og analysen av materialet, samt strukturert under underoverskrifter. De fem ulike temaene, som fungerer som innholdskategorier er: bruken av etiske dilemmaer, lærerens rolle, ulike læringsarenaer, normativ og deskriptiv etikkundervisning, og læring og kunnskap.

Disse tematiske innholdskategoriene lager en overordnet ramme for informantenes svar på ulike spørsmål fra intervjuguiden. Årsaken til denne typen kategorisering er todelt. For det første skaper det en mer ryddig struktur på fremstillingen fordi ungdommene som ble intervjuet ikke alltid var like strukturerte i svarene sine, og andre ganger kom på en del de måtte si under et ”annet spørsmål”¹⁰. For det andre vil en overordnet tematisering gi rom for å kunne legge frem informantsvar som var interessante for problemstillingen, men som kanskje ikke hadde fått en naturlig plass om informantdataene skulle struktureres under for eksempel forskningsspørsmål. Så, selv om det i utgangspunktet er bruken av etiske dilemmaer som undervisningsmetode som er hovedfokus her, så kommer likevel andre perspektiver rundt undervisningen også til å fremmes da de er av betydning for *elevenes helhetlige opplevelse*. De fem kategoriene samsvarer i stor grad med hoveddelene i intervjuguiden, men er videreutviklet og tilpasset i løpet av analyseprosessen for å romme flere perspektiver jeg oppfattet som sentrale for å vise et helhetlig bilde av ungdommenes opplevelser av etikkundervisningen.

Ungdommenes ivrige samtale og diskusjoner i gruppene gjør at fremstilling av svarene deres tidvis ikke følger den rekkefølgen som er fremstilt i intervjuguiden. Dette er likevel forsøkt kompensert for ved å strukturere dette analysekapittelet under temaer, ikke forskningsspørsmål, slik at svarene deres ”passer inn” i konteksten. Av naturlige årsaker, som at elevene svarte mer på noen ting enn på andre, vil noen av kategoriene nedenfor være mer fylldig beskrevet enn andre. I tillegg vil man noen steder finne elevsvar som synes å overlappe

¹⁰ Noen av ungdommene kom på ting eller endret ting underveis i samtalen, noe som gjør at svar under ett spørsmål i virkeligheten kan være en kombinasjon av svar på både dette spørsmålet og et spørsmål stilt tidligere i intervjuet.

flere av de ulike kategoriene, noe som sannsynligvis vil være rett fordi de ulike spørsmålene alle handler om opplevelse av en spesiell type undervisning. Det er også viktig å merke seg at det kun er intervjumaterialet som vil bli behandlet i dette kapittelet. Koblingen av de viktigste funnene til teori vil bli gjort i kapittel fem som tar for seg drøftingen.

Der hvor det i dette kapittelet blir fremsatt direkte utsagn fra informantene blir disse knyttet til deres fiktive navn, mens de lengre sitatgjengivelsene med innrykk også blir knyttet til hvilket intervju det er hentet fra for å understreke at utsagnene henger sammen, og ofte er et resultat av en lengre diskusjon. Der det i de lengre sitatene står en *L* er dette spørsmål stilt av meg, og mine spørsmål er også satt i kursiv for å tydelig skille dem fra informantutsagnene.

4.1.1 De etiske dilemmaene

Intervjuets første del bestod av at informantene skulle lese igjennom tre ulike etiske dilemmaer, før de så ble spurt hva de tenkte. Jeg utdyper dette mer nedenfor, men de tre dilemmaene kan kort oppsummeres slik: 1) Juksing. Skal du si ifra hvis noen jukser på en prøve? 2) Mobbing. Sier du ifra om noen blir mobbet, hvis du selv blir truet med bank? 3) Hjemme-alone-festen. En samling av venner utvikler seg til en stor fest uten kontroll, og det blir stjålet noe verdifullt. Du ser det, men tør ikke å si det, fordi dere er venner.

For direkte gjengivelse av de dilemmaene som ble brukt, se vedlegg C.

4.2 Bruken av etiske dilemmaer

4.2.1 Spontane tanker

Det første som skjedde da opptakeren var satt på var at informantene fikk lese tre dilemmaer som lå fremfor dem på pulten. Dilemmaene var hentet fra to læreverk tilpasset ungdomstrinnet¹¹. Da alle hadde lest ferdig ble de spurt om hva deres første tanke om de etiske dilemmaene var. Informantsvarene var litt ulike, og spredte seg fra at noen synes de var vanskelige til at andre igjen synes de dro kjensel på dem. Mathea og Sebastian sa på den ene siden begge at de syntes at deler av dilemmaene kunne være vanskelig, mens Linnea var mer bastant i sitt utsagn da hun sa følgende: ”Første ord, klisje. Dette er veldig vanlige etiske spørsmål. Som man alltid egentlig blir stilt hvis det først kommer opp sånne type spørsmål.”

¹¹ Horisonter 10 (Kallevik og Holth 2008) og Under Samme Himmel 1 og 3 (Wiik og Bakke Waale 2006/2007)

Nora sa i sitt intervju at hun også syntes at det var typisk, men Alex mente som den eneste i første omgang at det tredje dilemmaet ikke var et godt dilemma: ”det blir sånn der krim. Så jeg føler ikke at den er så veldig aktuell (...) Det er sånn typisk at man sitter og koder og finner på morsomme historier liksom.” De andre informantene nikkete samtykkende til den medeleven de ble intervjuet sammen med, og det var ikke før jeg spurte dem spørsmålet *Er dette noe dere kunne ha opplevd, eller tenker kunne skjedd med noen i klassen* at det viser seg at flere er enige med Alex. For selv om flesteparten av elevene svarer at dette kunne de opplevd, og flere av dem sier som Linnea at ”Jeg har opplevd 1 selv, og 2 skjedde sannsynligvis med resten av klassen min i barneskolen en gang. 3 har jeg ikke peiling på”, så bekrefter Nora det som Alex påpekte allerede fra starten av: ”Og den her (case 3) syns jeg bare er litt usannsynlig. Det er sånn skrekkehistorie som aldri egentlig skjer.”

4.2.2 Forskjeller og likheter

Videre spurte jeg dem om de syntes det var noen forskjell på de tre dilemmaene de nå hadde lest, nettopp for å fange opp om det var flere enigheter eller uenigheter blant dem, men det virket mer som om oppfatningene fra det forrige spørsmålet mer stadfestet seg:

Linnea: ”De korte eh, er jo konsise og klare, det er ikke vanskelig å skjønne hva som er spørsmålet her, men det er også litt type hva slags kontekst er dette i”

Kasper: ”mhm. Det er sikkert lettere med de to første, de er litt klarere. Det er sikkert lettere for flere å skjønne det også”

Linnea: ”Men så er spørsmålet, hvem, altså på case 1 og 2, som eh, for eksempel case 1: hvem er eleven, har det vært problemer for andre også, er det overdrevent vanskelig prøve på kort varsel og sånn. På case 3 er det lettere å skjønne hva slags kontekst, og det er litt lettere å forestille seg scenarioet. (...) og så er det kanskje sånn 2 og 3 er litt mer alvorlige enn 1..”

Kasper: ”og så er det kanskje noe du ikke har opplevd ennå, den case 3. De to første er jo ... du har jo sett noen som har juksa .. du vet om noen som har juksa. Og svarer du kanskje det du heller ville, det du ønsker du gjorde, som du ikke gjorde. Mens på case 3 så er det noe som kunne ha skjedd, men som de aller fleste ikke har opplevd.”

(Intervju 3)

Det er altså viktig for dem at de forstår hva dilemmaene spør om, selv om man ser at de likevel etterspør litt utdypende informasjon for å forstå konteksten rundt dilemmaet. Dette fordi de flere ganger under intervjuet påpeker at informasjon om konteksten noen ganger vil

kunne påvirke svaret deres. William og Nora bekrefter også dette i sitt intervju, og sier i tillegg at ”Det er jo noen som er litt mildere enn andre” (William, intervju 1). I det siste intervjuet kan man også se at Marcus og Sebastian er enig i tanken om kontekst og alvorlighetsgrad:

Marcus: ”For hvis man hadde bare tenkt på hva som var rett eller galt i følge loven alltid, så hadde man vill ha vært, eh, jeg føler at noen ganger må man tenke på andre ting også.”

Sebastian: ”Ja, det er jo det etikk handler om, at du må tenke på forskjellige ting, og vurdere de forskjellige utfallene. Tenke på hva resultatet blir.”

(Intervju 4).

I tillegg ser vi at Sebastian også trekker inn begrepet etikk, og på et vis prøver å definere det og sette det i sammenheng med de etiske dilemmaene. Han får på dette et samtykkende ”mhm” av sine to medinformanter i intervju 4. Alex fra intervju 2 synes de to første dilemmaene er helt greie. Han nevner også dette med kontekst, men klarer på sin side ikke helt å slippe at den tredje casen (Hjemme-alone-festen) er ”veldig lang”, noe han synes er fryktelig unødvendig og mer en hindring enn en hjelp når han skal prøve å svare på den.

4.2.3 Å svare på et dilemma

Senere i intervjuet stiller jeg elevene følgende spørsmål: *Hvis dere hadde fått disse dilemmaene i RLE-timen, hadde det gått greit å svare på dem?* Spørsmålet ble stilt for å undersøke om det fantes noen forskjell på noe de kunne ha opplevd og en situasjon de fikk spørsmål om i klasserommet. Det viste seg senere i intervjuet at de opplevde en forskjell, men på dette tidspunktet så handlet det likevel mest om at elevene enten syntes at de enten ikke hadde brydd seg om å svare eller ikke hadde klart å diskutere så mye:

William: ”Ja, det er jo den alone-hjemme-festen [case 3] da ... ”

L: ”Hva med alone-hjemme-festen?”

William: ”Den er såpass usannsynlig at jeg ikke hadde brydd meg så veldig mye om å svare på den.”

(Intervju 1)

Som vi ser trekker William fram synspunkter som mange av de andre informantene allerede har påpekt. Det er likevel ikke konsensus i informantgruppa om dette, så mens William ikke

hadde brydd seg med å svare, tror både Linnea og Mathea at det ville gått greit å svare på dem, mens guttene fra intervju fire – Marcus og Sebastian – i tillegg fremmer enda et poeng:

Marcus: ”Det eneste er at jeg tror at det ville vært mange som ville vært enige. Jeg tror det hadde vært vanskelig å hatt en diskusjon om det”

Sebastian: ”jeg tror mange hadde kommet med utspill, men jeg tror ikke man helt hadde klart å diskutere veldig mye da.”

(Intervju 4)

Diskusjonsmomentet var viktig for mange av informantene, og flere av dem mente senere at diskusjonen med medelever er en viktig del av hvorfor og hvordan bruken av dilemmaer fungerer eller kan fungere i klasserommet. Dette skal vi se nærmere på nedenfor under kapittel 4.6 Læring og kunnskap.

Mens informantene altså ikke var helt enige i om det hadde gått greit å svare på de ulike dilemmaene, så endret dette seg når de skulle svare på spørsmålet *Kan dere tenke dere eksempler det ville vært vanskelig å svare på*. Det viser seg nemlig her at det tilsynelatende er en bred enighet om at ting som kjennes nært, for eksempel hvis du må velge mellom to du er glad i, er ting det ofte kan være vanskelig å besvare, spesielt i klasserommet. I tillegg til at en slik nærhetsfølelse også ville tilspisse seg dersom det var flere som ble truffet på en nær måte. Men selv om informantene tilsynelatende hadde samme forståelse av dette, var det likevel ett utsagn som skilte seg fra de andre: ”Jeg tror vi har kommet langt nok til at det ikke er noe som er tabu lenger (...) Men det spørs jo veldig, det er jo forskjellig hvordan folk takler det” (Kasper, intervju 3). Utsagnet er i seg selv spennende fordi det tilsynelatende er det eneste utsagnet som fremmer en slik tankegang, nemlig at man kan diskutere *alle*¹² temaer og emner i klasserommet, uten at det ville føltes rart eller ekkelt. Man skal selvsagt tolke dette svaret med en viss varsomhet, da det kan tenkes at informanten leker med forskeren eller prøver å imponere sin med-informant med et utfordrende svar. Men det er likevel interessant, og jeg synes også det viser kompleksiteten i informantgruppa.

Men tilbake til den tilsynelatende brede enigheten hos de andre informantene. Denne enigheten har noen nyanser som kommer frem når vi tar en nærmere titt på hva de andre informantene mener ville kvalifisere som et slikt nært eksempel. William sier på sin side at ”

¹² ”Alle” blir et relativt begrep, men ut ifra informantens utsagn finnes det ”ikke noe som er tabu”, ikke noe man som elev hadde hatt problemer med å diskutere eller snakke om.

Når det er snakk om folk man er glad i, så blir det plutselig veldig vanskelig å svare på.” Mens Alex i sitt intervju sier at ” hvis man har mobberer og mobbeofferet i klasserommet, så tror jeg det kunne vært veldig vanskelig (...) Men man må jo være litt forsiktig da, sånn at det ikke blir for personlig på en måte.” Nora fremmer et tredje eksempel på nærhet når hun sier at det ville vært vanskelig å svare på personlige oppgaver som tvinger henne til å ”gå mer inn i seg selv” og tenke hva man ville gjort. Disse tre eksemplene oppsummerer de syv informantenes utsagn, som da skiller seg fra Kaspers utsagn. De tre tilnærmingene på nærhetseksempler som kunne være vanskelig å svare på er altså, ifølge mine informanter: 1) Når det handler om folk man er glad i 2) Når ”offer og angriper” begge er tilstede i diskusjonen. 3) Når dilemmaet ”tvinger” eleven til å gå ”inn i seg selv”.

Et annet aspekt som blir tatt opp av informantene er hvordan man ikke bør bruke dilemmaer i undervisninga: ” Læreren kan ikke gå bort til en person og si «hvis du ble mobbet, bladibladibla, hva ville du gjort da?» asså..” (Alex, intervju 2), et poeng Marcus også tar opp når han understreker at læreren ikke må ta virkelige hendelser fra for eksempel facebook, men heller bruke eksempler læreren vet om til å skape fiktive hendelser med rot i virkeligheten: ”Ikke ’Jeg så at dere kranglet’, ta heller ’si at dere to krangler (...)” (Markus, intervju 4). Og dette er også Kasper enig i (selv om han selv sier at han personlig hadde taklet det fint).

Faren for at dilemmaene oppfattes som for ekstreme er også noe som kommer opp i slutten av et par av intervjuene. Det synes som at det er viktig at dilemmaene ikke føles for usannsynlige:

Sebastian: ”(...) det blir jo litt for dumt hvis du skal stå og skyte en medelev liksom, også kan du velge om du skal skyte han eller hun, du kan ikke si det høyt i klassen liksom, det finnes jo grenser selvfølgelig, men du kan liksom gå et stykke, før det enten blir for kleint eller for, ja..”

Marcus: ”(x)..fordi det er mange som er usikre, så man skal passe seg for å.. For selv om det er et fag, og man skal lære ting, så tror jeg man skal passe seg for å støte noen Så det er mye som er veldig opp til læreren. Og lese situasjoner og sånn (...) Jeg tror det er veldig viktig at læreren passer på at det [diskusjonen] ikke heller for mye mot én side.”

(Intervju 4)

Det er altså vanskelig å svare på et dilemma som blir for nært, men Sebastian og Marcus mener likevel at det er flytende overganger mellom det som er nært og vanskelig, og det som oppleves som useriøst og ”teit”. Dette er også tanker man finner igjen hos Alex (intervju 2) og Nora (intervju 1).

4.2.4 Mennesker versus prinsipper

Siden dilemmaene som innledet intervjusituasjonen var av litt ulik karakter ville jeg spørre elevene om det hadde noe å si på svarene deres at de måtte forholde seg til *menneskers valg, og ikke bare prinsipper*, og her kom det frem spennende, og høyst sprikende svar. Gruppen av informanter delte seg nesten i to, hvor de på ene enden av skalaen mente at det hadde noe å si, mens de på den andre enden mente at det var bedre med klarere spørsmål som ville favne om flere elever. For på den ene siden så kom det frem utsagn som disse, hvor informantene mente at involveringen av nære venner gjorde at de ble påvirket:

Nora: ”Det har jo litt å si, for her får man jo alt beskrevet.”

William: ”Ja, man får en helhetlig historie.”

Nora: ”Og da, siden det var bestevennen, så endrer jo det ganske mye.”

L: ”Hvordan da, tenker du?”

William: ”Fordi man er på en måte lojal og.. ja .. så det .. ja .. Hadde jeg ikke fått vite det, så hadde jeg jo med en gang sagt at ”ja, da skal man si ifra” på en måte. Men ... Når man får vite det, så får man mer usikkerhet fordi man sladrer på en venn, og ...”

(Intervju 1)

Her ser vi tanker fra tidligere om at den relasjonelle konteksten er viktig, og at svarene kan avhenge ganske mye av den. Et annet interessant aspekt ved dette utdraget er at William trekker frem en usikkerhet som mange sannsynligvis føler på når man blir satt fast med et dilemma; en usikkerhet basert på at man blir dratt mellom det man vet eller antar er rett, og følelsene man har overfor den personen man eventuelt må gå imot for å gjøre et valg. Dette var altså det perspektivet på den ene siden.

På den andre siden kom utsagn fra informanter som ikke var helt enig i den tanken som ble eksemplifisert over:

Alex: ”Jeg føler at man kan diskutere like mye på case 2 som på case 3, selv om case 3 har liksom historie bak det. (...) jeg føler ikke at det hjelper noe at det at det står at Erik ... gru, eh, hadde fest, ikke sant. Jeg bryr meg ikke om Erik, for å være helt ærlig. Eh ... men det hadde kanskje vært bedre om det stod «du». Jeg tror det er bedre hvis det bare står sånn pang, på en måte enn at det står sånn kjempelangt”

(Intervju 2)

Det Alex her poengterer, og sier nokså direkte, er at det ikke hjelper med en lang historie, og at han finner det vanskeligere å si noe fornuftig når dilemmaet blir for langt og intrikat. Og

dette kom han tilbake til opptil flere ganger gjennom hele intervjuet. En annen ting som også er interessant, og som kom opp i intervjuene var noe som tilnærmet alle informantene var enig i. Og det var at det hadde vært lettere hvis *du* som enkeltperson selv var involvert eller innlemmet i dilemmaet: ”Det er kanskje lettere når det står du. Det er lettere å vite hva man selv ville gjort enn å sette seg inn i Kristian sin, nei Erik sin rolle” (Marcus, intervju 4).

Prinsipper og personlig relaterte spørsmål kan altså være lettere å forholde seg til, men finnes det også andre ting man må forholde seg til når man skal arbeide med, og svare på dilemmaer i klasserommet? La oss snu blikket mot læreren.

4.3 Lærers rolle

Jeg stilte informantene mine følgende spørsmål: *Når læreren stiller dere spørsmål i timen, tror dere at noen kanskje svarer en ting, men som mener eller ville gjort noe annet i virkeligheten?* Dette spørsmålet var tilnærmet det eneste hvor alle informantene gav svar som pekte mot det samme; at de trodde at dette var sannsynlig. Og denne tilsynelatende enigheten var synlig både innad i intervjuene og på tvers av intervjuene. Et utdrag av samtalen med Nora og William i intervju 1 tydeliggjør noen av de tankene som kom frem:

William: Det tror jeg faktisk ville skjedd veldig mange

L: Ja?

William: Ja, ikke sant, når du ser en medelev jukse på en prøve på skolen, så ville du sagt til læreren at ”ja, jeg ville sagt ifra”, men jeg tror ikke jeg ville gjort det på en ekte prøve liksom. Det er jo veldig dårlig gjort, samtidig som du gjør noe galt ...

Nora: Jeg er enig. Hadde jeg sett noen jukse, så vet jeg ikke om jeg ville sagt ifra egentlig. For det får være deres problem.

L: Men i klasserommet så ville du sagt ifra?

Nora: ja (kniser)

William: ja (kniser)

L: ”Hvorfor det?”

Nora: ”Fordi man vet at man tar det valget som er *feil*, fordi man vet at man skal si ifra og sånt, men ... ”

(Intervju 1)

Vi ser altså her at Nora og William mener å tro at de fleste elever i klasserommet ville svart på dilemmaer etter visse normer, visstnok bare fordi de er på skolen. Og de mente at dette kunne gjelde for de fleste typer dilemmaer. Det er også spennende å se hvordan blant annet Nora bruker ordet *feil* i denne sammenhengen, noe som kan forstås som at det finnes regler i

klasserommet som kanskje ikke gjelder når man trår ut fra dets fire vegger. Dette blir understøttet av utsagn fra Linnea og Kasper da de i intervju 3 fortalte at de følte at voksne ofte kunne se ned på en, og at det fantes forventninger om at man spesielt overfor læreren måtte være flink. Eller i alle fall fremstå som flink. Selv om alle informantgruppene mente at de trodde det var høyst sannsynlig at man ville svart slik de trodde læreren ønsket, så var det likevel et par av informantene som bedyret at *de* likevel ikke svarte på den måten: ”Jeg må svare det jeg mener, og det er alltid det læreren har sagt til meg: svar det du mener liksom. Bare så lenge det ikke er frekt mot noen” (Alex, intervju 2). Alex snakket om dette med ulike svar flere ganger i løpet av intervjuet, og mente at alle hadde rett på en egen mening, selv om den ”på en måte var feil” (Alex, intervju 2). Han fortsatte også å framholde sin egen lærer da han sa: ”(...) jeg tror nok man får, jeg tror nok læreren skjønner det hvis du sier, ikke sier det du mener. Lærere er veldig sånn ofte. De skjønner av og til, i hvert fall de som er vant til å ha elever” (ibid.). Dette utsagnet kan sees i sammenheng med svaret Mathea gav i sitt intervju:

”Det er jo sånn med å se en medelev jukse på en prøve; hvis vi får den i klassen, så tror jeg alle ville på en måte sagt at de ville sagt i fra, siden det er en lærer som står der og snakker.. Eller hvis du skjønner. (...) Han vil at vi skal si at det er feil, for det er jo på en måte det (...) noen lærere godtar at vi har egne meninger, mens andre gjør ikke det. Føler jeg.”

(Mathea, intervju 4).

Noen lærere kan altså ifølge noen av informantene altså skjønne at elevene svarer slik det er forventet, og bare noen av dem godtar at elevene mener noe som ikke er innenfor de godtatte rammene som ble nevnt ovenfor. Så hvorfor er det slik at elevene mener at de ofte gir svar de selv mener de ikke egentlig ”kan stå inne for”? Intervjuguiden min inneholdt et spørsmål rundt dette, og jeg spurte derfor informantene mine om *de svarene de gav kunne ha noe med læreren og situasjonen i klasserommet og gjøre?* Her var ikke alle svarene fullt like klare, og mange av informantene var ikke like sikre som på det forrige spørsmålet, selv om Kasper fortsatt var ganske sikker i sin sak:

”Alle ville sagt at jeg ville sagt ifra til læreren og fått alt riktig på prøven, men det er jo ikke det som hadde skjedd (...) eh, altså i klassen så er det jo .. litt motstridende, men overfor læreren skal man jo være høflig og ... eh snill og flink. Og overfor venner skal man kanskje være kul og artig”.

(Kasper, intervju 3)

Vi ser altså her at det finnes relativt tydelige meninger innad i informantgruppa om at man oppfører seg annerledes overfor læreren enn overfor venner. Og dette er kanskje ikke så overraskende i seg selv. Et spørsmål som da dukker opp er hvorfor det kan være slik. Vi så også tidligere tendenser til slike tanker da Linnea snakket om dette med at hun følte at voksne ofte kunne se ned på en. Det kan derfor synes å være elevenes ønske om å bli tatt seriøst eller i alle fall å passe inn blant alle forventningene som synes å være det styrende.

Likevel ser man at informantene til stadighet skiller mellom dette å være en voksen, og det å være en lærer. Dette kommer spesielt godt frem i intervju 1 da Nora og William prøver å komme fram til et svar. Nora trekker på det, men kommer fram til at det egentlig kommer an på læreren: ”Noen lærere vil jo være ute etter et spesielt svar, mens andre vil at man skal drøfte og reflektere og tenke selv.” Dette bekrefter William, og nikker samtykkende da Nora fortsetter: ” Men en god lærer burde være åpen for at man kan få si det som er feil.” Vi ser altså at læreren på en måte får en annen type rolle hos elevene. En lærer er en voksen, men det er også noe mer som forventes av en som trår inn i denne rollen. Dette ser vi også i intervju 2:

Alex: ”det kommer helt an på læreren (...) hvis man har en, det er kanskje litt slemt å si, men hvis man har en gammel gretten lærer som, som er litt konservativ, så er det ikke sikkert at du tør å si alt, fordi man er redd for at det skal gå utover karakteren eller sånn, jeg tror nok det er veldig mange som er det, i hvert fall i det klassemiljøet jeg, i den klassen jeg er, så er man redd for å få dårlig karakter hvis man sier noe som er feil. Så, ja læreren kan jo på en måte påvirke det, på hvordan man svarer på et etisk dilemma.

(Intervju 2).

En lærer er altså en voksenperson som innehar mange av de kvalitetene som andre voksne i informantenes liv har. Det finnes visstnok også en forventning om at læreren skal klare å skille mellom sak og person også, noe en annen voksen ikke behøver i like stor grad. Og så trekker Alex frem et annet interessant perspektiv, og det er dette med karakterene. Kanskje spesielt dårlig karakterer, fordi han mener at det finnes en mulighet for at elevene svarer det de tror er rett fordi de ønsker et godt skussmål. Linnea trekker også fram dette i intervju 3 da hun og Kasper med et klart ”ja!” bekrefter at svaret ofte i større grad handler om læreren ”og bedre karakter”, enn om dilemmaets utforming. Dette bekrefter også Nora i intervju 1 når hun sier prøver å forklare hvorfor hun sier noe, men kanskje mener noe annet: ”Fordi det er det som er ‘riktig’ [lager anførselstegn med fingrene], det som gir karakterene på en måte. Det er jo sånn det er ...” (intervju 1). Sebastian tar også opp karakterer i sitt intervju, og får på sine utsagn nikkende samtykke fra sine medinformanter Mathea og Marcus, men de er ikke helt

enige med de andre informantene. De kommer frem til at de har opplevd at medelever tilsynelatende svarer slik at ”læreren skal legge merke til deg og du skal få bedre karakter eller no” (Sebastian, intervju 4), men ser ikke helt poenget med det fordi “det er ingen som gidder å engasjere seg i en samtale hvor folk prøver å si mest mulig om ingenting” (Sebastian, intervju 4).

Men har læreren virkelig så stor makt over elevene alene? Eller kan det være noe mer som spiller inn?

4.4 Ulike læringsarenaer

For å undersøke om det bare hadde noe med læreren å gjøre, eller om det kunne være en annen grunn til at de svarte slik de trodde ble forventet, stilte jeg informantene følgende spørsmål: *Er det forskjell på ting som skjer eller diskuteres i klasserommet eller på fritida?*

William: ”mhm (!). Særlig på mobbesaker der de fleste sier at de ville sagt ifra, men det er jo få som faktisk sier ifra.”

Nora: ”Ja ... Men når man svarer på sånt.. Det er jo noe helt annet enn om det faktisk skjer. (...) Sånn som den her [case 2]. Hadde noen truet meg med juling hvis jeg sladret, så vet jeg ikke hva jeg ville gjort. Det er noe helt annet enn å sitte på en pult å ...”

William: ”Ja, ikke sant”

(Intervju 1)

En samme type tankegang finner vi også hos en annen informant:

Alex: ”Hvis det handler liksom om, hvis det er et dilemma som handler om liv og død og velge mellom, det er veldig ekstremt da, men sånn derre, vi hadde et dilemma, det var det en av elevene som stilte, fordi vi hadde om noe etiske greier så var det liksom hvis du har en person og en annen person, og en av dem måtte dø, hvem ville du valgt, ikke sant. Det er jo, det er ganske. Det kan være lett for noen å svare på det sånn i klassen kanskje, men det hadde jo ikke vært lett i virkeligheten i det hele tatt. Da hadde du antakeligvis brutt sammen. Og ikke klart å svare i det hele tatt. Så ... det kan nesten være tryggere i klasserommet noen ganger. Og noen ganger kan det ikke være det for, fordi det er noen mennesker der som bruker det du mener mot deg da, på en måte.”

(Intervju 2)

Vi ser altså her at tre informanter i to forskjellige intervju trekker frem at det er annerledes å møte en situasjon i klasserommet enn å møte den i virkeligheten. Så selv om klasserommet

tidligere var en arena hvor man sa noe man kanskje ikke mente fordi det fantes forventninger om spesielle svar eller man fryktet dårlig karakter, så ser man nå at klasserommet på en annen side kan fungere som en trygg havn hvor man kan eksperimentere med svarene sine. Men hvordan oppleves dette? Er det en nyttig erfaring, og får man noe ut av dette?

Sebastian: ”Altså hvis du hadde svart på noe under en time, og så hadde du møtt på situasjonen senere, (...) da lærer du kanskje mer av selve situasjonen da. Eller det kommer kanskje an på hvor smart du er”

Marcus: (x), ”Ja, det tror jeg handler litt om instinkt også.”

Sebastian: ”At man handler på instinkt, det er ikke sikkert at, det vi sier i timen er like instinktivt som det vi gjør om vi møter på situasjonen.”

(Intervju 4)

Det kan altså finnes en overføringsverdi i arbeidet med å diskutere dilemmaer i klasserommet, selv om det ikke er virkelig, fordi man på et senere tidspunkt kanskje finner ut at ”det gjør det lettere å takle å møte virkeligheten, dersom du har diskutert det først” (Linnea, intervju 3).

Det å arbeide med dilemmaer i klasserommet kan altså gi elevene verktøy å håndtere lignende situasjoner med senere, selv om ikke alle informantene er enige i at dette gjelder alle typer dilemmaer (noe vi så tidligere i dette kapitlet), men det har da også noe å gjøre med hvordan man kommer fram til svaret.

4.5 Normativ og deskriptiv etikkundervisning

Skolen har i kraft av å være utdanner et krav på seg til å formidle både kunnskap og verdier som skal sørge for at nye generasjoner både kan føye seg inn i rekken av samfunnsborgere, men også tilføre samfunnet noe av verdi. Etikkundervisningen har, som tidligere nevnt, fått rollen som verdi- og kunnskapsspreder, men hvordan opplever elevene denne undervisningen, spesielt med tanke på det å arbeide med dilemmaer?

4.5.1 Forventninger og følelser

Jeg stilte informantene følgende spørsmål: *Når man bruker slike dilemmaer i undervisninga, hvordan opplever dere det? Føler dere at man kan snakke generelt om etikk om moral?*

Noen av informantene fastholder at det er forventningene til den rollen du har som elev som styrer svaret, og at det kanskje er lettere å svare med begreper om etikk og moral fra læreboka

fordi man da vet med sikkerhet at man holder seg innenfor de opptegnede rammene som tilsier at du ”fremstår som flink” (Kasper, intervju 3). Likevel ser man av svarene at det er noe annet som også lurer i horisonten da tanker om forskjellen på hva som er kunnskap og hva som er mening, og om det finnes et rett eller galt svar kommer frem:

Alex: ”Det er noen som, ja, er veldig glad i å bruke sånne begreper, og ting de har lært ... et eller annet sånn fancy greier ... og noen som er mer interessert i å diskutere sånn det faktisk er, sånn man faktisk ville diskutert det om man diskuterte det med en medelev eller foreldrene sine eller whatever, så ... Det kommer an på hvem du spør egentlig (...) Alle er jo forskjellig, men jeg tror de fleste ville svart det bare sånn fra hjertet (...) i hvert fall på sånne her dilemmaer som er liksom sånn vi kan ha opplevd (...) Det er i alle fall det jeg føler da. Så er det kanskje noen andre som føler at de må svare det som er riktig og ... men de fleste tror jeg ville svart det de det de mener liksom.”

(Intervju 2)

Det kan altså virke som om det ikke alltid er akseptert av medelever å bruke flest mulig fagbegreper, og at dette faktisk kan virke hemmende på en god diskusjon. Det er også interessant å se at elevene opptil flere ganger bruker setningen ”svare fra hjertet” når de snakker om hvordan de skal svare på ulike spørsmål i etikktimen:

Sebastian: ”Hvis du mener at hvis læreren spør deg om et etisk spørsmål og så begynner du liksom å snakke helt sykt mye så læreren skal legge merke til deg og du skal få bedre karakter eller no, og begynne å snakke om sånne sinnssyke ord som ingen skjønner noe av og sånne ting, det skjønner jeg ikke poenget med. Du må jo snakke ærlig når du blir stilt et spm. Det er ikke noe verre enn det. Du må jo bare si hva du mener. (...) pluss at da klarer folk å engasjere seg bedre, for det er ingen som gidder å engasjere seg i en samtale hvor folk prøver å si mest mulig om ingenting. ...”

Marcus: ”Og så tror jeg det er veldig opp til læreren. Noen lærere er jo ekstremt faglig opptatt, men jeg tror at hvis det er en lærer som er opptatt av lærdom utenom det faglige, så tror det man ville vært veldig åpen for at man kunne diskutert uten å ha veldig mye fakta om etikk. Og det tror jeg hadde vært veldig bra for veldig mange.”

(Intervju 4)

Det virker altså som at en diskusjon om verdier ville vært minst like nyttig som en diskusjon hvor man prøvde å inkorporere mest mulig fagkunnskap, og at det for noen av mine informanter faktisk finnes ulike typer lærdom; ”innenfor og utenfor det faglige”. I tillegg til å lage dette skillet mellom ulik lærdom, legger flere av informantene vekt på at graden av tilhørighet til utsagn er utslagsgivende, og at de alle på et eller annet tidspunkt under intervjuet sier at de neppe tror de ville klart å diskutere og bruke argumenter de ikke kunne stå

inne for. I alle fall i muntlige svar. Og det fører oss til et annet poeng som er essensielt; at de de håndterer skriftlig og muntlig arbeid ulikt:

William: ”Det kommer an på om det er skriftlig eller muntlig. Eh ... Hadde vært muntlig så hadde jeg nok snakket mer fra hjertet, men hvis det hadde vært skriftlig, så hadde jeg nok brukt det som står i boka.”

L: ”Hvorfor det?”

Nora: ”Fordi det er det som er ”riktig” [lager anførselstegn med fingrene], det som gir karakterene på en måte. Det er jo sånn det er ... Og ... Men når man sitter i et klasserom, så vil man jo på en måte si det som er *riktig*, så man sier gjerne *det som står i boka*. Det kommer an på hvor trygg man føler seg ... til å si egne meninger og sånn.”

William: ”Ja, og av og til kan det være vanskeligere å fremheve budskapet ditt når du skriver syns jeg i hvert fall. For da skjønner ikke personen i hvilken stemning du er i og sånn.”

(Intervju 1, min kursivering)

Her ser vi altså at informantene sier at de faktisk opplever en reell forskjell i hvordan de svarer eller kanskje tenker i skriftlige og muntlige sammenhenger. Det er også, som jeg nevnte tidligere, fascinerende at informantene kan synes å forstå at det er boka som inneholder den riktige kunnskapen. Men det kan også være mulig at dette handler om at læreverket er tett knyttet opp til skole og vurderingskriterier. Om noe av dette blir kommunisert til elevene eller ikke sier ingen av mine informanter noe om, men det ser i alle fall ut til at de opplever det. Noen av de andre informantene legger også til i denne sammenhengen at de ofte ikke tar skriftlige arbeid like mye inn på seg som muntlige arbeid fordi skriftlige oppgaver oppleves mer som ”noe man bare skal bli ferdig med”.

4.5.2 Et riktig og et galt svar?

Siden lærebøkene på mange skoler av mange kan bli oppfattet som en av hovedkildene til kunnskapen som skal bringes videre til elevene, som jeg nevnte ovenfor, lurte jeg på om elevene opplevde at bøkene stilte spørsmål man relativt åpent kunne reflektere rundt eller om de på noen måte gav føringer til hvilket svar som var ønsket. Jeg stilte derfor spørsmålet *føler dere at boka er ute etter et spesielt svar, eller kan dere reflektere rundt situasjonen?*, og fikk følgende svar:

William: ”på disse tre spørsmålene [peker på de medbrakte dilemmaene] føler i alle fall jeg at det er et klart svar da, et svar man må gi i timen (...) Hvis det er sånn, hvis

du er på en fest, og det er mye drikke der og sånn, hva velger du: Skal du drikke og være kul, eller skal du ikke drikke og følge loven, så blir det litt det samme som fasitsvar, sånn som det her [peker på dilemma nummer 2]. Det kommer litt an på hva slags oppgave det er.”

(Intervju 1)

Dette påpekte også to av informantene i det fjerde intervjuet:

Marcus: ”(...) i den krl-boken vi har nå, som jeg syns er helt elendig, så føler jeg at det kommer frem i spm hva man vil at svaret skal være. Ikke hvordan læreren legger det frem, men jeg føler at det nærmest står i boken hva de vil at du skal svare. Eh, det er sånn, ”hvis du ser en som blir mobbet, ville du hjulpet? Ikke? Hva ville du gjort?” Eh, og da tror jeg det blir litt sånn at mange bare svarer for å svare, og kanskje ikke helt klarer å sette seg inn i situasjonen, og plutselig står der en dag uten å gjøre noe som helst.”

Sebastian: ”Godt sagt!”

(Intervju 4)

Noen oppgaver oppleves altså som mer normative enn andre fordi elevene synes å merke at det finnes et rett og et galt svar, selv om boka tilsynelatende stiller et spørsmål med flere og åpne svaralternativer. Alex påpeker også dette i intervju 2, og synes at det ene av de dilemmaene han ble presentert for skiller seg mer ut med tanke på akkurat dette enn de andre to: ”Der [peker på case 3: Hjemme-alone-festen] spør de liksom et spørsmål som har et svar, ikke sant. Det er ikke sånn... det kan ikke diskuteres på noen måte.” Linnea er også veldig klar i sitt svar da hun i sitt intervju svarer at ”Ja, det er veldig klart hva man vil at du skal svare, disse her.” Likevel kommer hun og Kasper i intervju 3 opp med forslag til hva slags spørsmål man heller kunne stilt for å unngå dette og forsøker å nyansere dette:

Linnea: ”(...) Når det gjelder spørsmål som er hvordan.. hva slags forhold du har til den og den type mennesker og sånne ting, ehm”

Kasper: ”kameraten din er blitt homo, hadde du fortsatt vært venn med ham”. Det hadde det vært et tema jeg måtte tenke over og kanskje prøve å begrunne litt da, mens det her er mer [peker på case 2: Mobbing] svarer ligger mer i spørsmålet egentlig ... og det, da blir det liksom ikke noe poeng i det”

(Intervju 3)

Man ser altså at opplevelsen av verdi eller opplevd gevinst er viktig for elevene. Samt at de føler at de må utfordres mer, og at spørsmål som de ved første øyekast føler de kan gi det rette svaret på med en gang ikke gir dem noe læringsutbytte. Dette kan forklares med, som mange

av informantene påpeker, at man lett kan miste mange av elevene på veien dersom de mister motivasjonen allerede i starten. Et eksempel på dette ser man i intervju fire, når Sebastian, Mathea og Marcus diskuterer lærebokas spørsmålsformuleringer:

Sebastian: ”Jeg synes jo flere ganger at det er et riktig og et galt svar (...) så i stedet for å foreslå en ting du skal gjøre, så.. det blir som å si; ’du sitter og ser på et spennende tv-program, og så går du på do; ville du gått for å tisse eller ville du ville ventet til du var ferdig liksom’ [ler], eh, det foreslår en ting du skal gjøre, i stedet for å gi deg åpning for alle mulighetene. Så det setter på en måte en mulighet inn i hodet ditt som står der da.”

Marcus: ”Boka oppfordrer til at vi skal (...) mene noe bestemt. Kanskje alle som sitter i redaksjonen på boken mener akkurat det samme om en sak, fremfor at det er som er for og en som er mot skriver en bok sammen.”

Mathea: ”man burde jo klare å tenke seg til det selv, tenker jeg. I hvert fall sånn med mobbing og sånn, vi kjenner jo til det. Det er jo ikke sånn at man ikke vet at man burde hjelpe til, det trenger jo på en måte ikke å stå der fordi det skjønner man jo.”

Marcus: ”Og så tror jeg kanskje at spørsmål, det ville kanskje hjulpet litt om spørsmål kanskje ikke var så ... i ytterkant da. Hvis det hadde vært mer sånn, hvis det hadde vært mindre problemer, så vet, så tror jeg det ville skapt mer diskusjon, enn ’hvis du ser noen som holder på å drepe noen; hva ville du gjort?’ Da blir det sånn, det blir veldig ekstremt og, hvis du sier noe annet enn alle andre sier da, så vil jo, altså hvis du sier at du ikke ville hjulpet til så kommer jo hele klassen til å tro du er gæren. Men om spørsmålet handler om noe litt mer sånn, kanskje, diffust, hvis jeg kan bruke det som et ord. At ... Det er ikke en allmenn tanke om det på forhånd, litt mer sånn at man kan klare å diskutere, og folk kan være uenige.”

(Intervju 4)

Elevene påpeker her altså at det ofte føles som om boka legger igjen for mange tips om hvilket svar som er riktig, og ikke lar dem tenke over ulike muligheter, samt at de noen ganger føler at det er ”en konspirasjon blant lærebokforfatterne”. Selv om dette synspunktet kun kommer opp i dette intervjuet er det likevel verdt å merke seg at det faktisk blir tatt opp, og at det blir akseptert av med-informantene. Dette kan tyde på at opplevelsen også er reell hos andre elever. Det må også trekkes frem at det for noen synes å bli litt lite hverdagsrelevante problemer som brukes som materiale for å lage dilemmaene, og at dette ofte kan føre til at man ikke får tenkt ordentlig over det men heller følger den ledende tankegangen. Dette blir også tatt opp av andre informanter, som for eksempel Alex, da han i forbindelse med case 3 (Hjemme-alone-festen) fremmer tanker om at det kanskje ikke er nok realistiske dilemmaer som blir tatt opp til diskusjon. At det ofte kun er de som føles ekstreme og som kan føles for velkjente til å utfordre dem: ” Det er sånn typisk at man sitter og kodd

og finner på morsomme historier liksom (...) det blir sånn der krim (...) da blir fokuset litt borte fra det faktiske dilemmaet” (Alex, intervju 2).

Det har til nå i dette kapittelet stort sett handlet om hvordan informantene opplever etikkundervisningen generelt, bruken av etiske dilemmaer spesielt, samt hvordan læreren og klasserommet som læringsarena påvirker dem i større eller mindre grad. Men opplever elevene egentlig at de lærer noe av å arbeide med dilemmaer i klasserommet? Det vil bli sett nærmere på nå.

4.6 Læring og kunnskap

4.6.1 Lærer man noe av å bruke dilemmaer?

Jeg tenkte lenge på hvordan jeg skulle finne ut av om elever egentlig lærer noe av læreres- og lærebøkers bruk av etiske dilemmaer, og hvordan spørsmålet eventuelt skulle formuleres. Til slutt bestemte jeg meg for å spørre dem rett ut, og informantene fikk derfor under intervjuet spørsmålet: *Kan man lære noe av å snakke om slike dilemmaer i klasserommet?* Meningene var spredte. Noen mente de ikke lærte noe, andre mente de lærte noe og én av informantene inntok midtposisjonen. På den ene siden finner vi svar som i seg selv er ganske tydelig: ”Jeg tror egentlig ikke sånne caser, at du får så veldig mye ut av det da” (William, intervju 1) og ”Det er sånne oppgaver man ikke føler man lærer noe av, som man bare gjør det fort for å bli ferdig med det egentlig. Det er ikke noe jeg sitter med, og tenker på” (Nora, Intervju 1), samt ”Jeg syns kanskje på ungdomsskolen at .. så tror jeg ikke det her hjelper noe” (Kasper, intervju 3. Vi ser altså at omtrent halvparten av informantene mener at det ikke er noe spesielt å hente, noe ekstra å lære ved å diskutere dilemmaer, men det blir likevel påpekt at det ”kommer jo an på person til person” (William, intervju 1). På den andre siden finner vi tanker om at dilemmaene i seg selv kanskje ikke har noen ekstra læringsverdi, men at de likevel kan gi elevene kunnskap fordi ”bare å ha tenkt på den situasjonen før man kommer i den, så man vet hva som er riktig å gjøre, eller hva som er.. ja” (Mathea, intervju 4). I tillegg trekker flere av informantene frem diskusjonen som noe verdifullt og læringsfremmende fordi man i en diskusjon kan lære både å lytte og å ta hensyn til andre, samt få nyansert egne meninger når man må forklare og begrunne dem foran andre. Informantene i intervju fire også fremmer at man kan gjøre andre ting i arbeidet med dilemmaene:

Marcus: ”Jeg mener jo at det er for lite etikk på skolen. Jeg tror om man ikke lærer noe konkret, sånn som i andre fag, så er det en viktig del av undervisningen. Jeg tror ikke helt at man trenger å ha vurderingssituasjon på det en gang, men det er viktig bare å ta det opp, og få med alle sammen. For å klare å tenke litt selv, og tenke på etiske problem”

Mathea: ”mhm, bare å ha tenkt på den situasjonen før man kommer i den, så man vet hva som er riktig å gjøre, eller hva som er , ja..”

Marcus: ”jeg føler kanskje at rollespill også er ganske aktuelt. (...) men ikke at vi får beskjed om at ”nå skal dere lage et skuespill som dere skal fremføre for klassen”, men kanskje at alle får utdelt et kort med en rolle, og så skal vi, og så lager læreren en situasjon, slik at vi må prøve å handle ut ifra vår karakter. ”

Sebastian: Så når du spiller den personen så får du jo prøvd å være sånn som det er, og så kan du jo finne ut om det ville vært et ideelt valg eller om det du egentlig mener ville vært bedre ... Pluss at rollespill er gøy, og at det styrker det sosiale samholdet i klassen.”

(Intervju 4)

Rollespill er altså noe man med fordel kan bruke i undervisningen, men visstnok ikke helt uten forbehold. For når flere av informantene nevnte dette med rollespill så kom det som oftest frem at elever ikke kan slippes helt løs med oppgaven, og at det var viktig at man hadde klargjort et par ting på forhånd. Dette kunne for eksempel være at, som vi ser av sitatet, at man fikk utdelt en avgrenset rollekarakter, eller at man satte karakter eller på annen måte vurderte arbeidet slik at det hele ikke resulterer i ”en massakre (...) hvor vi endte opp med å skyte hverandre med en iphone-app (...) da blir det jo useriøst” (Sebastian, intervju 4).

4.6.2 Virkelighetsforankring

Mens de andre informantene var splittet i sitt syn på hva man lærte av å bruke etiske dilemmaer i undervisningen, så var Alex litt usikker på det hele, sånn totalt sett:

”Jeg skjønner ikke helt hvorfor man skal lære om det på skolen, for det er på en måte noe du har, du lærer etter som du lever på en måte. Det er bare en måte å lære det, og det er å leve på en måte. Du kan lære om hva folk mener i forskjellige steder av verden, hvordan folk er forskjellige og sånn, men sånn utenom det så er det ikke så mye å lære om det. Det er mer sånn å ta del i en diskusjon.”

(Alex, intervju 2)

Man ser likevel at han også er enige i at diskusjonen i seg selv kan være et nyttig redskap for en eventuell jobb i fremtiden. Men han støtter seg altså mest til livets skole, noe som kan

knyttet til det som tidligere ble nevnt rundt ulike læringsarenaer og formell/uformell læring. I forbindelse med denne såkalte ”livets lærdom” så spurte jeg elevene om de hadde *eksempler på situasjoner man kan bruke i RLE-timen for at det skal kunne føles virkelig*, og dette fikk jeg til svar av to av informantene:

William: ”Det er nok mange spørsmål som kan tas med inn sånn, men det kommer litt an på om du er ute etter et fasitsvar, som det er på de her, eller om du er ute etter et svar som skal ordentlig drøftes. (...) Det er kanskje å ta sånne saker som foregår i media nå, sånn som den abortloven og sånn. Hvis du tar med litt sånne ting så tror jeg an lærer mye mer av det. ”

Nora: ”Ja, eller, jeg føler at mange av de oppgavene er sånn veldig som prøver å være retta mot oss, sånn som den her liksom [case 3: Hjemme-alone-festen], men ... men det er jo vanskelig å få ting inn i en bok, for etter fem år liksom så er jo ikke det nytt.. Men sånn å diskutere det som reservasjonsrett og sånn, det syns jeg hadde vært spennende (...) Så å dra inn mer aktuelle saker, og diskutere det som skjer nå .. da kan man på en måte, da får man tatt, man blir en del av samfunnet og får tatt debatten og sånt. Så vet man selv at man har fått diskutert det og gjort seg opp en mening liksom til senere. Det er mer spennende, syns jeg.”

(Intervju 1)

Det kan altså være vanskelig for en lærebok å kommunisere med elevene på en livsnær måte, siden dilemmaene i den kanskje allerede raskt etter utgivelsen kan oppleves som ”gamle og utdaterte”. Et annet aspekt er elevens opplevelse av at dilemmaene litt for hardt forsøker å være retta mot målgruppa, men tilsynelatende ofte ikke får det til. Dette med å trekke frem aktuelle saker fra mediebildet går igjen hos flere av de andre informantene også, og både politikk samt ”abort, aktiv dødshjelp, homofili, eh.. dette her med seksuell debut” (Linnea, intervju 3) er ting som tas opp konkret, og Alex nevner også at det også bør ”være sånn derre eh, hva skal jeg kalle det.. universelt.” En annen ting som trekkes frem er av mer dagligdags karakter:

Sebastian: ”Sånn dagligdagse ting”

Marcus: ”arbeidsfordeling i hjemmet, det tror jeg man kunne klart å diskutere ganske godt rundt. Det ville mest sannsynlig blitt et lite skille mellom guttene og jentene, men jeg tror også at det ville blitt skille innad hos jentene og innad hos guttene da. Og da tror jeg at vi ville hatt en god diskusjon, og lang diskusjon”

Sebastian: ”Eller for eksempel hvis du har hund. Og så kommer du hjem, og så vet du at den ikke har fått noe tur, og han er. Jeg har hund da, (...) og han er en rase som trenger mye luft og som må luftes mye – det er sånn fuglehund ikke sant – også hvis jeg kommer hjem, og så ser jeg at det er ingen hjemme, og det har ikke vært noen hjemme i hele dag, og at han egentlig må ha tur og han må ha mat, men jeg kan også

gå og lage meg selv mat, se litt på tv, spille litt playstation og bare chille ikke sant, så.. det er jo veldig fristende, selv om man vet at man må gå på tur med hunden.”

Marcus: ”Ja, men kanskje hvis man har et dilemma hvor man har godbit på begge sider da. Det er en godbit at du har det gøy med hunden din, og gjør noe for hunden, men det er også en godbit og sitte og slappe av og spille playstation. Og da tror jeg også man kunne klart å diskutere mer, enn at det enten var noe positivt eller noe negativt.”

Sebastian: ”Okei, (...) eller La oss si at du jobber med noe da, og så kan du få (...) forfremmelse, men det betyr at du må vrake en medarbeider, på en eller annen måte. Det er situasjonen da, og så må du velge hva som, hva du bryr deg mest om. Eller la oss si at du kan fremskynde prosessen ved at du sier et eller annet eller gjør ett eller annet som gjør at en annen medarbeider blir satt i dårlig lys, eller du vet at han som er rett over deg har gjort noe galt eller no, og så kan du velge .. som egentlig ikke angår deg i det hele tatt eller so mer noe skadelig eller no, men det ville sett dårlig ut, og du ville fått forfremmelse og han ville blitt degradert eller hva man enn sier. Og så hva ville du valgt å gjøre da. For det kan man oppleve.”

(Intervju 4)

Vi ser altså at i motsetning til tidligere så trekker informantene nå frem at dagligdagse ting ofte både kan få dem til å tenke, og skape gode diskusjoner. Dette fordi det verken føles for usannsynlig eller er noe som de ikke har vært borti før. Samtidig som det sannsynligvis er noe alle i klassen har hørt om. Dette kan være viktig fordi, som en av informantene påpeker: ”Folk må være ganske engasjerte for å få til en diskusjon” (Marcus, intervju 4).

4.6.3 Hvordan kan etikkundervisningen bli bedre?

Siden informantene nå hadde lagt ut om hvordan de følte og opplevde undervisningen, hva de syntes om ulike etiske dilemmaer og hva som spilte inn og avgjorde hva slags svar de kom med, så ville jeg gjerne at de med egne ord skulle få lov til å komme med forslag til hva som kunne være med på å gjøre etikkundervisningen bedre, og dermed gi dem en bedre opplevelse av den som helhet. Under følger derfor fylldige svar og beskrivelser, og alle blir representert med egen stemme. Så på spørsmålet *Hvordan tenker dere at etikkundervisninga kan bli bedre?* fikk jeg disse svarene:

I intervju 1 holdt William og Nora fortsatt på tanken om aktualitet, men fremmet også betydningen av den gode samtalen:

William: ”Det er ikke bare ordene som står der som får meg til å tenke, det er det å snakke om det med andre, og høre andres meninger og ta stilling til deres meninger og sånt.”

Nora: ”Hvis diskusjonen først blir starta, så tror jeg at jeg lærer mer av det enn hvis jeg skulle lest en sånn case og prøvd å svare på den selv.”

(Intervju 1)

Etikkundervisningen ville altså, ifølge dem, blitt bedre dersom man oftere diskuterte, samt at man mer aktivt måtte ta stilling til andre elevers meninger, noe som i det lange løp ville fremmet læring.

I intervju 2 fremmet Alex læreren som essensiell for bedre etikkundervisning, men trekker som de to forrige informantene også frem den viktige diskusjonen:

Alex: ”Læreren er veldig viktig. Sånn som vår lærer; står jo og gir eksempler og sånn hele tiden , ikke sant, og sier de forskjellige meningene til forskjellige folk, sant, sånn at det blir en diskusjon. I stedet for å bare stå og ramse opp fakta, ikke sant. (...) Man kan lese om organisasjoner og sånt, som driver med – det er jo veldig viktig. Men , men ... Og så kan det jo stå sånne dilemmaer og sånn i boka – det er jo det det gjør, men ... men det blir kanskje litt mye. At det bare er i læreverket ... Altså, det blir ikke mye, det er teit å si, men jeg, det er ikke nødvendigvis så viktig å ha et så stort kapittel om det. Vi bør ikke vite alt om Amnesty for eksempel. Eh ... for å kunne diskutere det her da, så ... Det hadde vært mye bedre å dra inn nyheter og sånn. Enn å sitte å lese noe som ble skrevet for fire år siden, ikke sant. (...) Eller be elevene selv lage etiske dilemmaer”

(Intervju 2)

Han nevner i tillegg dette, som vi tidligere, med at lærebokens dilemmaer har begrenset gyldighet, men tar også opp noe nytt da han sier at han opplever at teoridelen av kapittelet ofte kan føles litt overveldende. I tillegg kommer Alex opp med noe han selv mener er et godt eksempel til forbedring da han foreslår at lærerne kan be elevene lage dilemmaer.

I intervju tre, hvor Kasper og Linnea var informanter, ser vi at mer etikk blir fremmet som et godt tiltak:

Kasper: ”I min ideelle verden så var krl et fag hvor vi hadde mesteparten etikk, hvor vi snakka om spm som vi har gått igjennom nå, og snakka om slike ting. (...)det som engasjerer folk er jo etikkdelen. Det er da folk rekker opp hånda og snakker liksom. (...) Jeg tenker kanskje at det handler om medelever (...) å høre andres meninger enn sine egne”

Linnea: ”Ja, høre hva andre synes. Særlig i en diskusjon. Hvis andre sier ”hvorfor mener du det da? det kan være veldig lærerikt. debatt er, i hvert fall i følge min mening, en verdifull, et verdifullt tillegg i , sånn etikkundervisning”

Kasper: ”mhm, men det er også viktig å få med alle, ikke bare to-tre stykker. For sånn er det ofte i vår klasse.”

Linnea: ”Mhm. Hvis læreren viser tegn på å være interessert i hva alle sammen mener, ikke bare sånn, den som er mest høylytt, men som faktisk mener mest, den som kraftigst mener, men også den personen som sitter på bakerste rad som sitter på bakerste rad og mener at diskusjonen er skikkelig dum fordi ”det er jo sånn det er” ...”
(Intervju 3)

Debatten trekkes, som i intervju 1, også her fram som noe verdifullt, men med forutsetningen at det ikke bare er noen få elever som deltar. Etikkundervisningen kan altså bli bedre dersom læreren klarer å engasjere flere slik at et mangfold av klassens meninger kommer frem, ikke bare ”de faste” (Kasper, intervju 3).

Hos de tre informantene i det siste intervjuet skapte dette spørsmålet stort engasjement, og det manglet ikke på verken tips, ros eller ris:

Marcus: ”På alle måter (...) mer etikk, mer, bredere, større variasjon i hva man snakker om ... eh, og egentlig det med å få folk til å bli engasjerte. (...) akkurat i den etikkdelen, så føler jeg nesten at det med lærebøker .. at kanskje lærere må lære seg å bli litt mer sånn selvstendig fra lærebøkene, de vil jo kjenne klassen sin etter hvert og om en lærer da lager dilemma ut ifra det han vet om klassen og sånne ting, så tror jeg det ville være mye lettere for veldig mange å være med enn hvis du har ”Kari og Per” i en lærebok men det kommer selvfølgelig også an på klasse og lærer da, men jeg føler at det ville vært lettere for oss elever. (...)Jeg tror det er viktig med uenighet i etikkfaget for at man skal lære noe da. (...) hvis lærebøkene kan skrives på en annen måte som oppfordrer lærerne mer til å tenke selv og ha diskusjoner, så tror jeg det hadde vært veldig positivt.”

Mathea: ”Ja, det er bedre med lærere som er litt friere, som viser kunnskap utenfor boka liksom, at de har kunnskap på en måte. Og at de kan diskutere, og at de klarer å lage oppgaver selv. For da blir det mye lettere for oss elever, for de setter det liksom i forhold til oss. Så jeg er veldig enig i det ”Marcus” sa.”

Sebastian: ”Ja, og så må man få inn at folk, man kan ikke, man kan ikke drive å gjøre oppgaver og sånne ting, man kan ikke skrive så mye. Jeg synes det er bedre når man kommer fram til en løsning som en gruppe da, hvor man får høre og mene litt selv, og på andres synspunkt, også synes jeg, tror det hadde vært veldig positivt om man eh, hvis vi har om etikk, så burde det være lenger tid så man får ganske lenger tid til å bli enig om no, i stedet for at læreren bare må bli enig om noe til slutt. Selv om noen ting tar jo, kan man argumentere fram og tilbake i evigheter, men det er mange ting som vi, hvor vi ikke blir ferdig da, selv om det ikke nødvendigvis er en dårlig ting, fordi man ender jo ofte opp med å gå å snakke om det i friminuttet og sånn.”

Mathea: ”For det er veldig spennende å diskutere, da får man tenkt seg litt om liksom. Og ha flere dilemmaer og bruke litt mer tid på det, for det er som G2 sier at det i bøkene alltid kommer sånn ”hva tenker du om det og det, diskuter det”, da er det ikke så veldig gøy, og mange ender opp med å ikke gjøre det. Spesielt med skriving. Men

når det er muntlig hvor man kan være impulsiv og sånn, da er det mye lettere å diskutere, Helt klart”

Sebastian: ”Filosofi mangler vi også.”

Marcus: ”Ja! (...) Til og med jeg liksom, og jeg er den minst modne i klassen her. Til og med jeg vil ha mer filosofi liksom”

(Intervju 4)

De tre informantene synes altså det er for lite etikk, at man med fordel godt kan fortsette å bruke etiske dilemmaer i klasserommet dersom de blir tilpasset klassen og at læreren må løsrive seg mer fra pensum og vise litt kunnskap som kan skape motivasjon. I tillegg synes de ikke noe om at det i timene finnes lite eller manglende rom for filosofi og filosofiske diskusjoner, fordi de mener at de både er voksne nok til dette, og modne nok til å ”takle det”.

4.7 Sammenfatning og funn som skal drøftes

Det har i de fire intervjuene kommet frem mye informasjon som sammen danner et forholdvis rikt og nyansert bilde av hvordan informantene opplever etikkundervisningen og bruken av etiske dilemmaer. Hovedfunnene i dette kapittelet kan oppsummeres med disse punktene:

- Diskusjonen med medelever oppleves som en viktig del av hvorfor og hvordan bruken av dilemmaer fungerer eller kan fungere i klasserommet.
- Dilemmaer som, i følge informantene, kan være vanskelige å svare på er de som berører noe som kjennes ”nært”. For eksempel når 1) det handler om folk man er glad i, 2) ”offer” og ”angriper” begge er tilstede i diskusjonen, og når 3) dilemmaet ”tvinger” eleven til å gå inn i seg selv.
- Det er ifølge informantene viktig at dilemmaene ikke føles for ”ekstreme” eller usannsynlige. Og det kan ofte være flytende overganger mellom det som føles nært og vanskelig og det som oppleves som useriøst og ”teit”. Mange av informantene etterspør dilemmaer som berører hverdagslige saker.
- Den relasjonelle konteksten i dilemmaet er av betydning for flere av informantene, og svarene deres kan avhenge mye av den.

- Det er tilsynelatende en bred enighet blant alle informantene om at de opplever at det finnes en forventning om at de skal svare ”det som er rett”, og at vurderingssituasjonen gjør at mange ikke tør å svare ”feil”, selv om de kanskje tenker det. Dette skyldes visstnok at de er redde for at et slikt svar kan resultere i dårlige karakterer.
- Mange av informantene opplever det annerledes å møte en situasjon i klasserommet enn i virkeligheten. Dette begrunnes både med at man vet hvilke forventninger som finnes i klasserommet, men også fordi klasserommet kan oppleves som ”tryggere” – som et sted hvor man kan eksperimentere med ulike meninger.
- Flertallet av informantene sier at de også opplever at læreboka ofte legger føringer i sine spørsmålsformuleringer slik at ”det føles som om det finnes et rett og et galt svar”. Noen av informantene poengterer også at det føles trygt å bruke formuleringer og begreper om etikk og moral fra læreboka for å holde seg innenfor de opptegnede rammene. Å være innenfor disse rammene oppfattes av én av informantene som å ”være flink”. I forlengelsen av dette ser man at det hos andre informanter kommer frem at denne typen strategier likevel ikke alltid er akseptert blant medelever, fordi det kan ”virke hemmende” på en klasseromsdiskusjon.
- Informantene synes å være uenige i hvor mye man lærer av å snakke om etiske dilemmaer, men mange trekker fram verdien av å ha tenkt igjennom en del valg på forhånd – før man eventuelt møter disse eller lignende dilemmaer i det virkelige liv.
- Etikkundervisningen kan, ifølge de åtte informantene i de fire intervjuene, bli bedre dersom man 1) hadde diskutert mer og aktivt måtte ta stilling til andres meninger, 2) måtte lage egne dilemmaer, og at disse var av mer dagligdags karakter, 3) hadde hatt tid til mer etikk og diskusjon i løpet av året, og at læreren klarte å engasjere flere elever i diskusjonen (ikke bare ”de faste”), samt dersom 4) dilemmaene hadde blitt tilpasset klassen, og at læreren hadde løsrevet seg mer fra pensum.

De funnene jeg vil ta med meg videre, og som jeg vil drøfte i lys av teori i oppgavens neste kapittel er:

- Hvordan informantene opplever etikkundervisningens deskriptive og formative trekk i forbindelse med bruken av etiske dilemmaer

- Hvordan lærerens maktperspektiv og klasserommets betydning har en innvirkning på de svarene informantene gir i diskusjoner rundt etiske dilemmaer
- Hvordan etikkundervisningen kan bidra til elevers moralske utvikling, ved å se på deres uttalelser om hva de mener de kan lære av å bruke etiske dilemmaer, og hvordan en slik undervisning kan hjelpe dem i deres virkelige liv.

5. Drøfting

5.1 Innledning

Jeg vil i dette kapitlet trekke frem mine hovedfunn, som kom fram gjennom analysen, og diskutere disse funnene i lys av det teoretiske rammeverket som ble fremsatt i kapittel 2.

Kapitlet vil også forsøke å gi svar på min problemstilling: *Hvordan opplever ungdomsskoleelever de etiske dilemmaene de får presentert i læreverket sitt, og har bruken av disse dilemmaene i undervisningen noen overføringsverdi til deres virkelige liv?* Dette skal gjøres ved å se på viktige informantdata og drøfte disse i lys av de perspektivene fra religions- og etikkdidaktikk og pedagogikk jeg gjorde rede for i kapittel 2. Da det tidligere ikke er utført noen forskning på dette feltet som ligner min studie er det vanskelig for meg å sammenligne mine funn med annen forskning. Likevel ser jeg at ut ifra de fire masteroppgavene jeg trakk frem innledningsvis i teorikapitlet, så finnes det funn i min oppgave som har likhetstrekk med med deres resultater. Dette sees eksempelvis ved at mange av informantene i Nina Røsægs oppgave ”Gjennom elevens øyne” (Røsæg 2011) trekker frem lærerens rolle som viktig for hvordan de opplever undervisningen. Noe av det samme trekker også Leif-André Trøhaugen frem i sin oppgave ”Religionslærerens relasjonskompetanse” (2010) når han skriver at mange av hans informantutsagn støttet opp under at ”en god relasjon mellom lærer og elev fører til bedre læringsbetingelser” (Trøhaugen 2010:5).

Dette drøftingskapitlet vil struktureres under tre hovedtemaer: Etikkundervisningens deskriptive og formative trekk (5.2), Lærerens maktperspektiv og klasserommets betydning (5.3) og Etikkundervisningens bidrag til moralsk utvikling (5.3). Avslutningsvis følger en oppsummering av sentrale funn og refleksjoner om veien videre (5.4). Hovedtemaene er en videreføring av temaene som ble brukt i inndelingen av analysekapitlet. Disse ble som tidligere nevnt utviklet under arbeidet med og analyseringen av datamaterialet.

5.2 Etikkundervisningens deskriptive og formative trekk

Læringsplakaten, som er en del av Kunnskapsløftets læreplanverk fastslår at skolen skal ”stimulerer elevene (...) i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial

og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (Kunnskapsdepartementet 2006). Hvis dette ligger til grunn kan det bety at etikkundervisning med bruk av dilemmaer må relateres til noen grunnleggende oppgaver eller formål.

Så selv om foreldre har det primære ansvaret for oppdragelsen, har skolen fått noe av den myndigheten delegert til seg. RLE-faget og religionslæreren har fått sin del av dette igjen, og dette fører til at etikkundervisningens deskriptive og formative deler må vurderes nøye. Etikkdelen av undervisningen blir aktuell når man skal gjennomføre mange av de oppgavene læringsplakaten formulerer, slik det blir fremmet over, i alle fall når det er snakk om utvikling av identitet og etisk kompetanse.

I min intervjustudie har jeg fokusert på bruken av etiske dilemmaer i undervisningen, og slik jeg forstår disse oppgavene ligger de i skjæringspunktet mellom deskriptiv og normativ etikkundervisning fordi de har aspekter av både verdiformidling og kunnskapsformidling. Om informantene hadde en bevissthet om de normative og deskriptive aspektene ved dilemmaene kommer ikke frem av intervjuene, men det som kommer frem hos flere av informantene er at de ofte opplever at bruken av etiske dilemmaer kan synes i overkant verdiformidlende, at de selv ikke kan mene noe fritt fordi det for dem synes å være forutsatt et klart og riktig svar på de spørsmålene de blir stilt. La oss se et eksempel på dette: ”I den boken vi har nå, (...), så føler jeg at det kommer frem i spørsmålet hva man vil at svaret skal være” (Marcus, intervju 4). Det kan altså virke som om læringsaspektet forsvinner litt når elevene føler at såkalte ”fastsatte verdier” kommer i veien for deres tanker, og innskrenker deres refleksjonsrom.

Noe vi også ser i informantutsagnene er at mange av dilemmaene som de blir presentert for er ”brukt opp” noe som gjør at det er vanskelig for dem å finne en riktig måte å svare på spørsmål på en måte som på den ene siden verken blir rent ”oppgulp” av fakta eller på den andre siden ”egne tanker” som er vanskelig for læreren å vurdere. ”Når svaret ligger i spørsmålet (...) er det liksom ikke noe poeng med det” sa William i intervju 1, og forklarte videre at det eneste som da skjedde i undervisningen var at eleven ville gjenta andres tanker om det samme emnet, og ingen ville lære noe særlig om det.

Som det ble tatt opp i teorikapittelet så har man i tidligere forskning vist at det finnes ulike tanker om hva læring er. En av oppfatningene fra den svenske undersøkelsen¹³, som jeg tok opp tidligere, sa at læring kunne sees på som en tolkningsprosess med sikte på forståelse av

¹³ som fremmer fem ulike hovedoppfatninger av læring på spørsmålet ”Hva mener du egentlig med læring?”:

virkelighet, og dette er tanker vi kan finne igjen hos informantene når de svarer på hva man kan lære av å bruke etiske dilemmaer i undervisningen. For selv om man på den ene siden ser at halvparten av informantene mener at læringsutbyttet er lite, slik som denne informanten påpeker ”det er sånne oppgaver man ikke føler man lærer noe av, som man bare gjør for å bli ferdig med egentlig” (Nora, intervju 1) så ser man på den andre siden informanter som ser verdien av den prosessen som settes i gang når det kommer frem tanker om at ”bare det å ha tenkt på den situasjonen før man kommer i den, så man vet hva som er riktig å gjøre” (Mathea, intervju 4). Vi kan her se fremtoningen av et spenningsfelt som viser kontrasten mellom skolens favorisering av abstrakt kunnskap og en arena hvor læringen foregår i mer direkte former med et kanskje mer “fysisk, emosjonelt og relasjonelt preg” (Vestøl 2008:161).

Informantene synes ikke å være helt enig i hva slags læringsverdi bruken av etiske dilemmaer har. Og det kan synes som om en horisontal tilnærming til etikk- og verdilæring, hvor man diskuterer egne verdier ved hjelp av praksisnære eksempler framfor å diskutere etiske prinsipper, kan være å foretrekke. Jeg skal forsøke å utdype dette nærmere. Ifølge Vestøl (2008) kan en vertikal kunnskap forstås som en kunnskap som forsøker å heve seg over praksis, mens en horisontal kunnskap på sin side forstås som en konkretisering og det å sette kunnskap inn i praktiske situasjoner. Når informantenes beretninger setter fagbegreper sammen med negative fortegn kan dette tyde på at de kanskje har problemer med å relatere seg dette:

”Det er noen som, ja, er veldig glad i å bruke sånne begreper, og ting de har lært ... et eller annet sånn fancy greier ... og noen som er mer interessert i å diskutere sånn det faktisk er, sånn man faktisk ville diskutert det om man diskuterte det med en medelev eller foreldrene sine eller whatever” (Alex, intervju 2).

*

”Hvis du mener at hvis læreren spør deg om et etisk spørsmål og så begynner du liksom å snakke helt sykt mye så læreren skal legge merke til deg og du skal få bedre karakter eller no, og begynne å snakke om sånne sinnsyke ord som ingen skjønner noe av og sånne ting, det skjønner jeg ikke poenget med” (Sebastian, intervju 4).

Elevene peker her på en tradisjon hvor elever i en klasseromssituasjon har ”tilpasset seg en tradisjonell skolearena, preget av lineære, vertikale kunnskapsarenaer” (Vestøl 2008:164), mens de selv opplever at medelevers bruk av ”fancy begreper” minsker deres læringsutbytte. Det kan altså virke som om informantene mener at etikkundervisningens normative

tilnærming ikke alltid passer inn med deres virkelighetssyn fordi, som også Vestøl påpeker, at deres praksisarenaer ikke alltid inneholder det settet av etikk- og verdispråk vi finner i skolen. Det kan derfor bli vanskelig å overføre kunnskap fra klasserommet til en arena hvor ”skolens kunnskapsnormer ikke uten videre har gyldighet” (Vestøl 2008:165).

Skolen generelt, og etikkundervisningen spesielt, spiller altså en sentral rolle i utviklingen av elevers etiske kompetanse, selv om mine informanter uttrykker at de ikke alltid klarer å trekke linjer fra skolens kunnskapsarena til egen praksisarena. For selv om lærebøkene har gjort forsøk på å nå elevene på deres eget felt, ved for eksempel å bruke etiske dilemmaer fra “elevenes livsverden”, så treffer man ifølge mine informanter likevel ikke helt. Dette kan begrunnes med, om man ser mine informanters utsagn i lys av Vestøls (2008) perspektiv, at skolens deskriptive og normative etikkundervisning fortsatt er for bundet av vurderingsaspektet ved undervisningen, til at elevene kan få uttrykke seg fritt innenfor den horisontale aksens uten å måtte være ”redd for å få dårlig karakter hvis man sier noe som er feil” (Alex, intervju 2). Det vil si at etikkundervisningen, og elevers opplevelse av denne sannsynligvis er sterkt knyttet til opplevelsen av læreren og situasjonen i klasserommet. Dette skal jeg gå nærmere inn på nå.

5.3 Lærerens maktperspektiv og klasserommets betydning

I analysekapittelet kom det frem at alle informantene hevdet at læreren spiller en avgjørende rolle med hensyn til hvordan elever oppfører seg og svarer på spørsmål i klasserommet. Dette fører i praksis til informantene sannsynligvis svarer annerledes på spørsmål om etiske dilemmaer enn det de ville gjort dersom de enten hadde blitt stilt det samme spørsmålet av jevnaldrende, eller om de hadde møtt på dilemmaet (eller et lignende dilemma) ute i det virkelige livet. Dette ser man spesielt godt hos en av informantene i intervju 3, Kasper som sier følgende:

”Alle ville sagt at jeg ville sagt ifra til læreren og fått alt riktig på prøven, men det er jo ikke det som hadde skjedd (...) eh, altså i klassen så er det jo .. litt motstridende, men overfor læreren skal man jo være høflig og ... eh snill og flink. Og overfor venner skal man kanskje være kul og artig”.

(Kasper, intervju 3)

Det synes altså relativt tydelig hos noen informanter at man oppfører seg annerledes overfor læreren enn overfor venner. Og dette er sannsynligvis ikke så overraskende i seg selv, men et spørsmål som da dukker opp er hvorfor det kan være slik. I kapittel to pekte jeg på hvordan Bergem framhever at læreren i realiteten innehar tre former for makt: formell, faglig og karismatisk makt. Og at disse tre maktformene alle har betydning i lærer-elev-relasjonen (Bergem 2014). Jeg skal nå prøve å bruke dette perspektivet fra Bergem på lærerens makt til å belyse det mine informanter sier om hvordan læreren påvirker dem i klasserommet.

Som vist ovenfor viser Kasper, en av informantene, at han føler at han må oppføre seg på en viss måte overfor læreren, og at dette ville påvirket svarene hans. Denne tankegangen finner vi også igjen hos andre informanter. Mathea trekker frem juksedilemmaet når hun sier at hun aldri ville finne på å si noe annet enn at hun ville ”tystet på en medelev” siden læreren var den som spurte. Dette begrunner hun med at læreren ”vil at vi skal si at det er feil, for det er jo på en måte det” (Mathea, intervju 4). Mathea anerkjenner altså at hun vet at det er feil å ikke si ifra dersom hun ser noen jukser på en prøve (jamfør case 1: Juksing), men hun sier også at hun likevel ikke tør å svare læreren at hun ”sannsynligvis ikke ville sagt fra om hun opplevde dette i praksis”.

Vi ser altså her både Mathea og Kasper responderer på en type makt som kan sees i sammenheng med blant annet den faglige og karismatiske makten som Trygve Bergem (2014) tar opp. Med den faglige makten tenker jeg på at informantene ser ut til å følge en tankegang som tilsier at læreren vet hva som er svaret på spørsmålet, og at elevene prøver å ta del i denne kunnskapen med å bestrebe å svare ”det rette”. Den karismatiske makten kan her sees i informantutsagnene ved at læreren sees på som en identifikasjonsfigur i klasserommet, en som skal forme dem til å gjøre og svare ”det rette” (Bergem 2014). En annen type makt som læreren, ifølge Bergem, innehar er den formelle makten som innebærer at læreren skal ”vurdere elevenes arbeid og framgang i skolen” (Bergem 2014:35). Dette er i følge tre av mine informanter, Alex, Kasper og Linnea, også en grunn til at de velger å svare på en spesiell måte i klasserommet, altså at læreren har makten til å sette dem ned i karakter:

”Det kommer helt an på læreren (...) hvis man har en, det er kanskje litt slemt å si, men hvis man har en gammel gretten lærer som, som er litt konservativ, så er det ikke sikkert at du tør å si alt, fordi man er redd for at det skal gå utover karakteren eller sånn, jeg tror nok det er veldig mange som er det, i hvert fall i det klassemiljøet jeg, i den klassen jeg er, så er man redd for å få dårlig karakter hvis man sier noe som er feil. Så, ja læreren kan jo på en måte påvirke det, på hvordan man svarer på et etisk dilemma” (Alex, intervju 2).

Informantene fremmer altså meninger om at de tror det er sannsynlig at elever svarer det de ”tror er rett” fordi de ønsker et godt skussmål. Dette ser man som sagt også hos Kasper og Linnea i intervju 3, da Kasper bekrefter Linneas påstand om at svaret ofte i større grad handler om ”bedre karakter” enn om dilemmaet i seg selv.

Men selv om læreren visstnok, ifølge informantene, i stor grad påvirker svarene deres når de skal svare på etiske dilemmaer, så kommer det også frem et annet perspektiv under intervjuene: At det oppleves annerledes å sitte i klasserommet og svare på spørsmål enn å oppleve virkelige hendelser på fritiden. Disse tankene kan vi finne hold for i tanker om forventninger, makt og sosiale normer som Løgstrup fremmet allerede på 1950- tallet (Christoffersen og Selvik 1999). For som Løgstrup understreker – det finnes ulike sosiale normer i ulike situasjoner, og at det i ulike situasjoner og relasjoner finnes ulike forventninger til hvordan man skal oppføre seg (Løgstrup 1999). Hos informantene ser vi dette hos blant andre Nora, Kasper og William:

Nora trekker i intervju 1 fram dilemmaet med mobbingen (case 2), og sier at hun er usikker på hva hun ville gjort dersom noen truet med å banke henne om hun sladret på dem i virkeligheten, men at hun i klasserommet var helt sikker på at hun ville svart at hun ville ha sagt ifra. Dette begrunnet hun med at “det er noe helt annet å sitte på en pult” (Nora, intervju 1) fordi hun visste hva som var forventet av henne i klasseromssituasjonen. William sier at han ville svart noe annet i klasserommet enn i virkeligheten på grunn av klasserommet, og den forventningen han opplevde i situasjonen. Og at han da visste at det han svarte var ”riktig, selv om han kanskje ikke mente det. Dette trekker også Kasper fram, og han legger også til at han pleide å tilpasse svarene sine til ulike personer og deres ulike forventninger av ham (jamfør side 64).

Det kan altså virke som om noen av de sosiale normene i klasserommet gir elevene en pekepinn på hva man bør svare, som Løgstrups teorier belyser. Og dette behøver ikke nødvendigvis være negativt for læringen, for som en av informantene påpeker så kan også de sosiale normene i klasserommet skape en trygg ramme som gir rom for en type eksperimentering man ikke ville fått i en reell situasjon. For dersom det var noe alvorlig, at det ”handler om liv og død” så ville det ifølge Alex være ”lett å svare på sånn i klassen kanskje, men det hadde ikke vært lett i virkeligheten i det hele tatt. Da hadde du antakeligvis

brutt sammen” (Alex, intervju 2). I tillegg finner man informantutsagn som trekker frem at bruken av dilemmaer i klasserommet også kan gjøre deg mer forberedt fordi det hjelper ”bare å ha tenkt på den situasjonen før man kommer i den, så vet man hva som er riktig å gjøre” (Mathea, intervju 4).

Det er likevel ikke alle informantene som er like enige i at bruken av etiske dilemmaer i klasserommet har overføringsverdi til deres virkelige liv. De ser verdien i klasserommet, dog på en litt annen måte. For som vi så hos Alex tidligere i dette kapittel kan klasserommet for noen virke tryggere enn virkeligheten, og selv om dette ikke var en gjengs oppfatning blant informantene, så var det flere av dem som trakk frem klasserommet som et sted hvor man kunne lære noe av medelevene sine, blant annet gjennom diskusjon. Dette ser vi godt i samtalen mellom Kasper og Linnea (intervju 1- som ble fremmet i delkapittel 4.6.3) når de opphøyer etikkdelen av faget som ”det som engasjerer folk”, og når de videre snakker om hvilken verdi som ligger i en diskusjon der læreren evner å engasjere mange av elevene slik at mangfoldet av meninger blir stort. Og hvor også medelever konfronterer meningene deres, og spør dem om hvorfor de mener det, slik at det settes i gang en refleksjon – både felles og individuelt (Gjengivelse av intervju 1).

Og det er kanskje nettopp gjennom diskusjonen, som det her blir fremmet, at man lærer fordi man fremmer egne meninger og søker erkjennelse hos andre, men hvor man også blir irttesatt og endrer mening. Dette finner man også igjen hos Løgstrup: ”Uansett hvor mange måter kommunikasjonen mellom oss kan arte seg på, så består den alltid i å driste seg frampå for å bli imøtekommet” (Løgstrup 1999:39). Plenumsdiskusjonen kan altså sees på som en viktig del av utviklingen, slik informantene selv også fremhever når de forteller at de i diskusjonen kan lære både å lytte, ta hensyn til andre, samt få nyansert egne meninger når de blir nødt til å forklare og begrunne dem for andre.

En slik tankegang kan man også se i lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv, slik det ble fremstilt hos Säljö (2002) i kapittel 2. Det sosiokulturelle læringsperspektivet som Säljö fremmer i sin artikkel bygger på tanker om at kunnskapens opphav er den sosialt meningsfylte handlingen, og blir formet av språket. Slike perspektiver finnes også hos Lillejord (2011), men i tillegg tar Säljös opp sosial mediering og bruken av artefakter, som kan belyse noen av de informantutsagnene jeg la frem i analysekapittelet.

For det første ser man informantene ofte ser på lærebøkene som ”gammeldagse”, i alle fall med tanke på at de etiske dilemmaene som blir nedskrevet der. Det var tanker som kom fram hos flere elever, men som det relativt tydelig kom frem hos Nora da hun sa: ”jeg føler at mange av de oppgavene er sånn veldig som prøver å være retta mot oss, (...) men det er jo vanskelig å få ting inn i en bok, for etter fem år liksom så er jo ikke det nytt” (Nora, intervju 1). Dette følges videre opp med utsagn om at det å dra inn mer aktuelle saker ville på en “bedre måte” forberede dem på det “å bli en del av samfunnet” og forberede dem på å ha egne meninger om “virkelige saker”. Hovedtendensen i dette utsagnet ble i en eller annen form ytret av alle informantene. De var ikke alle enige i at dagens etiske dilemmaer var ”dårlige”, men de ville alle gjerne snakke om aktuelle saker. Dette kan sees i lys av tanker som Säljö fremmer i sin artikkel om at elevenes referanserammer er i endring, og at klasserommet enten må velge å ignorere den verden som er utenfor, eller finne en måte å lære elevene å takle den på og at tilkomsten av nye typer artefakter¹⁴ er med på å gjøre elevenes kunnskapshverdag mer krevende fordi de da må ”lära sig andre färdigheter” (Säljö 2002:17). For selv om Säljö i utgangspunktet har et IKT-fokus i sin artikkel, og fokuserer på teknologiske artefakter, så kan man likevel se kontaktpunkter i mitt materialet fordi den teknologisk baserte medie verden kan gjøre klassiske dilemmaer utdaterte. Et interessant poeng er jo da at mine informanternes løsninger på hvordan bruken av etiske dilemmaer går i to retninger, både mot det å bruke aktuelle medier, men også i retning av det hverdagslige og i retning fysiske rollespill. Dette kan også sees i sammenheng med informantenes utsagn om klasserommets fire vegger, og hvordan det kan være annerledes å diskutere ting der enn faktisk å møte det ute ”i virkeligheten”.

For det andre så vi hos informantene utsagn som kan tyde på at også klasseromssituasjonen hadde betydning for hvordan de opplevde bruken av etiske dilemmaer, fordi mange av informantene hadde plukket opp at det finnes ulike normer i ulike situasjoner som de må forholde seg til, noe som igjen skaper implikasjoner for deres oppførsel og svar. Dette tolket jeg i lys av Løgstrups tanker om makt og forventninger i ulike relasjoner og situasjoner. For det tredje har vi sett at informantene framholdt verdien av diskusjon og debatt, og at de mener at klasserommets rammer, lærerens veiledning og medelevers respons både var en nyttig og positiv måte å arbeide med etiske dilemmaer på. Dette har jeg satt i sammenheng

¹⁴ som data med internett (Säljö 2002:17)

med tanker om sosiokulturelle læringsaspekters fokus på hvordan kunnskap og ferdigheter skapes i fellesskap.

For det fjerde har jeg trukket frem Roger Säljös perspektiver på sosiokulturell læringsteori, spesielt om bruken av artefakter. Dette ble gjort for å belyse informantenes ønske om å i større grad diskutere etikk i lys av aktuelle saker som preger mediebildet i dag.

Etter å ha sett på lærerens- og klasserommets betydning for elevenes opplevelse av undervisningen, skal jeg nå gå videre med å drøfte hvordan etikkundervisningens kan bidra til elevenes moralske utvikling.

5.4 Etikkundervisningens bidrag til moralsk utvikling

Barne- og ungdomsårene er med på å forme menneskers moralske personlighet, slik vi ser den hos voksne. Hos Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007) finnes det et perspektiv man kan bruke for å forstå tilegning av moralske verdier. Dette perspektivet viser utviklingen gjennom to prosesser: sosialisering og internalisering (Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007:148). Både sosialiseringen og internaliseringen skjer i ulike arenaer, slik som for eksempel i familien, i vennemiljøet og på skolen. Gjennom sosialiseringen ”integreres elevene i et sosialt system” (ibid) hvor de lærer seg systemets normer og regler, mens internaliseringen gjør at disse verdiene etter hvert blir ”elevenes egne” (ibid).

Den moralske utviklingen er sannsynligvis en sammensetning av både sosialisering og internalisering, men det er nok likevel når elevene tar til seg normene og reglene, og bruker dem som sine egne, at den moralske utviklingen først skjer. Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen legger videre vekt på at det kan finnes tre komponenter i barn og unges moralske modning, og disse er fornuft, følelser og handling (ibid). Jeg skal i det følgende legge vekt på fornuft og relasjon, her representert henholdsvis ved Kohlberg og Gilligan, da det er disse to aspektene jeg skal se informantutsagnene i lys av. Dette fordi det virker mest hensiktsmessig at klasserommet kan bidra til den kognitive og emosjonelle modningen. De moralske handlingene utenfor klasserommet har læreren sannsynligvis ingen innflytelse på. For som det kom fram av informantutsagnene i forrige kapittel: ”Det er noe helt annet å sitte på en pult..” (Nora, intervju 1). Dette utsagnet kan sees i lys av Jon Magne Vestøls utsagn: ”At elevene er i stand til å bruke etiske prinsipper i en skolesituasjon, er ikke uten videre noe mål på at de

samme elevene vil anvende disse prinsippene i situasjoner utenfor skolen” (Vestøl 2008:166). Dette synes trolig hvis man i tillegg trekker fram utsagn fra flere av informantene hvor mange av dem sier at de ofte svarte læreren på en måte de trodde ville bidra til ”bedre karakter”.

Men etikkundervisningen kan sannsynligvis bidra til en utvikling likevel, fordi man ved hjelp av samtale og diskusjon kan trigge elevenes egen utvikling ved å utfordre tankene deres til å strekke seg lenger. Dette kan gjøres ved å hypotetisk sette dem i posisjoner hvor de må interagere med miljøet¹⁵, og på denne måten utvikle seg, selv om de i øyeblikket ikke føler at de lærer noe. Hos omtrent halvparten av informantene mine ser man tanker som ikke helt korresponderer med en slik tankegang, men man kan finne hold for slike tanker i forskning, blant annet av Kohlberg (og hans forskningsarbeid med masterstudenten Moshe Blatt): ”The stimulated development is not a temporary effect of learning ’right answers,’ but, as measured a year later, is as lasting as is ’natural’ development and is generalized to new dilemmas not covered in the classroom” (Power, Higgins and Kohlberg 1989:12). Vi ser videre at Kohlbergs ”educational research” kom frem til at man kunne stimulere elevenes utvikling ved å legge til rette for ”cognitiv conflict, moral awareness, role-taking and exposure to moral reasoning above one’s own stage” (ibid).

Så selv om flere av informantene mente at bruken av etiske dilemmaer i seg selv ikke var fruktbart, så ser vi her at blant annet at deres tanker rundt dialog og rollespill av etiske dilemmaer kan finnes igjen og støttes av sentrale teoretikere i etikkfeltet. Det kan altså synes som om at de informantene som synes at de etiske dilemmaene ikke hadde noen verdi ikke blir støttet av teori på området, mens de informantene som trekker fram at ”bare det å ha tenkt på dette før kanskje gjør det lettere å møte det senere” (blant andre Mathea) kan støttes av teorier rundt skoleforskning, spesielt av Kohlberg, slik vi finner han fremstilt hos blant andre Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007).

Kohlberg forsket, i tillegg til skoleforskningen, på de kognitive aspektene ved moralsk utvikling. Han publiserte i 1984 en tabell som, ved å analysere intervjuobjektets svar på moralske dilemmaer, forsøkte å fremstille hvordan mennsker i et forsøk på å svare på etiske dilemmaer resonnerer ulikt, og hvordan disse resonnementene kunne vise hvilket mentalt nivå personen var eller hvor reflektert personen var. Det viktige var ikke hva informantene svarte, men hva slags begrunnelser de brukte og hva begrunnelsene kunne si om informantenes

¹⁵ For eksempel ved å bruke etiske dilemmaer i klasserommet

forhold til etiske prinsipper. Kohlbergs utviklingsstadier var en utvikling av Piaget sin tabell som hovedsakelig fremmet to måter å avgjøre moralske dilemmaer på; enten å se på konsekvenser eller på intensjon. Kohlbergs utvikling av denne modellen resulterte i en fremstilling av seks nivåer fordelt på tre stadier, hvor Piagets konsekvenser og intensjon er integrert. Kohlberg mente at han via sin hierarkiske fremstilling kunne si noe om i hvor stor grad mennesket er utviklet med tanke på etisk og moralsk refleksjon (Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007).

Kohlbergs tabell viser de ulike nivåene av utvikling, og selv om den ikke inneholder aldersgjengivelser, så går i alle fall Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen ut ifra at ”det prekonvensjonelle nivå i hvert fall dekker barnehagealderen og til dels småskolealderen” (Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007:150). Men hva om man setter Kohlbergs modell inn i en undervisningssituasjon og ser hvordan bruken av etiske dilemmaer kan stimulere elever til å oppnå nivåprogresjon? Ved å se på informantenes utsagn rundt opplevelsen av bruken av etiske dilemmaer, og hvilken overføringsverdi informantene tenker at bruken av disse har på deres virkelige liv, ser vi at flere av informantene viser tegn på å være i det Kohlberg kaller den sosiosentriske fasen, fase 2. Dette begrunner jeg med at alle informantene tar opp dette med at de vet hva er forventet av dem, at de ser verdien i mellommenneskelige relasjoner og at det er viktig for dem å være respektert, av læreren, men kanskje spesielt også av medelever. Dette kan sees på som kjennetegn på Kohlbergs stadie 3 hvor det sosiale perspektivet er ”Perspective of the individual in relationships with other individuals” (Power, Higgins and Kohlberg 1989:8, table 1.1). Et annet aspekt hos Kohlberg (som blir framhevet hos Crain) finner vi også igjen hos informantene, nemlig dette med verdien av diskusjoner og debatt som et aspekt i utviklingen av etiske og moralske holdninger: ”As we get into discussions and debates with others, we find our views questioned and challenged and are therefore motivated to come up with new, more comprehensive positions” (Crain 2000:155).

De etiske modellene som det ofte tas utgangspunkt i når man arbeider med etikk og etiske dilemmaer i skolen er, som tidligere nevnt, pliktetikk og konsekvensetikk. Det er også disse man finner fremstilt i RLE-bøker på ungdomstrinnet, og det er derfor kanskje ikke så rart man i informantutsagn finner spor av nettopp disse:

Marcus: ”For hvis man hadde bare tenkt på hva som var rett eller galt i følge loven alltid, så hadde man vill ha vært, eh, jeg føler at noen ganger må man tenke på andre ting også.”

Sebastian: ”Ja, det er jo det etikk handler om, at du må tenke på forskjellige ting, og vurdere de forskjellige utfallene. Tenke på hva resultatet blir.”

(Intervju 4).

Man må tenke på andre ting, som hva resultatene blir, sier de to informantene. Det kan altså synes som om det er plikt og konsekvens som går igjen hos mange av dem, og det kan man også finne igjen når flere av informantene forteller om at de blant annet av plikt fullfører leksene, eller at de av frykten for konsekvensene (som dårlige karakterer) kan svare slik de tror er rett, eller med andre ord legge til seg en politisk korrekthet som kanskje ikke alltid bunner i deres nåværende opplevelser av virkeligheten.

Selv om Lawrence Kohlberg av mange blitt sett på som en ”pioner i etikkens faghistorie” (Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007:149), så ble han også kritisert for blant annet å relativt ensidig legge vekt på regler og normer, og at han dermed mistet et viktig perspektiv i moralske avgjørelser, nemlig perspektiver som angår omsorg og relasjon (Crain 2000 og Gilligan 1982). Tanker rundt omsorg og relasjon er også noe man finner igjen hos mine åtte informanter, noe hos alle, men et spennende funn er at det ikke er noen entydig forskjell i utsagn om følelser rundt omsorgs- og relasjonsaspekter mellom jentene og guttene blant informantene som jeg intervjuet. Dette ser man eksempler på hos informantene da jeg spurte dem om hvilke typer dilemmaer det ville vært vanskelig å svare på. William fra intervju 1 sier at ”Når det er snakk om folk man er glad i, så blir det plutselig veldig vanskelig å svare på”. Vi ser altså her spor av et relasjonsaspekt, som Gilligan peker på, i en moralsk avgjørelse som baseres på mer enn akkurat oss selv, en ”interpersonal orientation” (Crain 2000:164). Og her kan også empatien spille en viktig rolle, fordi man uten empati vil stagnere i sin moralske utvikling, da man ikke vil klare å utvikle seg gjennom de sosiale relasjoner, slik vi så hos Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007) under delkapitlet 2.3.4.

Et annet spennende aspekt som kom frem i en diskusjon blant to av informantene i intervju 4, kan også knyttes til etikkundervisningens betydning for moralsk utvikling, og handler om det Marcus og Sebastian kaller ”instinkt”. Ordet instinkt kom frem under en diskusjon om hvor nyttig bruken av etiske dilemmaer i klasserommet er for dem i det virkelige livet. Marcus nevner at det å løse et dilemma utenfor klasserommet kanskje handler noe om instinkt, og at man selv om man hadde snakket om det på forhånd kanskje nettopp derfor ikke hadde handlet likt. Sebastian virker enig i dette resonnementet, og legger til at ”det er ikke sikkert at det vi

sier i timen er like instinktivt som det vi gjøre når vi møte på situasjonen” (intervju 4). Det å arbeide med dilemmaer i klasserommet kan altså gi elevene verktøy å håndtere lignende situasjoner med senere, selv om ikke alle informantene er enige i at dette gjelder alle typer dilemmaer (noe vi så tidligere i dette kapittelet), men det har da også noe å gjøre med hvordan man kommer fram til svaret.

Men hva med dette instinktet? Det man tidligere har funnet ut om instinkt innenfor psykologien, er at det kan virke som om det er en adferd som til en viss grad virker utrent, selv om man per i dag er veldig forsiktig med å bruke ordet instinkt på menneskelig adferd. Likevel har guttene i intervju fire et poeng fordi man som menneske kanskje i spesielle eller ekstreme situasjoner kan kjenne på at man handler litt utenom det tillærte og utenom vårt vanlige adferdsmønster. Tanken rundt instinkt eller intuisjon er noe som også tas opp i en psykologistudie skrevet av Fredrik Björklund, hvor det poengteres at det å kunne utføre ”quick evaluations of possible outcomes that can serve as a basis for judgement or decisions” kan være av betydning for vår evne til å fatte en avgjørelse i møte med moralske dilemmaer (Björklund 2000:13). Å arbeide med instinktive tanker er altså et aspekt som kanskje kan trenge mer gjennomtenkning og utforsking, kanskje spesielt i undervisningssammenheng.

Jeg har nå sett på hvordan etikkundervisningen kan bidra til elevers moralske utvikling ved å se ulike informantutsagn i lys av etisk, psykologisk og pedagogisk teori fra det norske feltet, men også sett dem i lys av Lawrence Kohlberg. Jeg har prøvd å se hvordan, og om, bruken av etiske dilemmaer, slik informantene mine opplever dem, kan bidra til elevers moralske utvikling, samt sett på andre, og sannsynligvis viktige aspekter for den moralske utviklingen, nemlig relasjoner. Dette belyst av teorier og utsagn fra etikeren og psykologen Carol Gilligan. Dette er gjort for å forsøke å gi et mer fullstendig bilde av den komplekse læringsprosessen som skjer i arbeidet med etiske dilemmaer og etikkundervisning.

Det er tilsynelatende enighet blant informantene mine om at etiske dilemmaer i undervisningen kan ha effekt. Selv om de fleste informantene fremhever at man bør endre måten man arbeider med etiske dilemmaer i klasserommet på dersom elevene skal klare å overføre kunnskapen til sitt virkelige liv. Jeg ønsker likevel å fremme at ikke alle var enige. Dette for å tydeliggjøre gruppens mangfoldige syn på saken:

”Jeg skjønner ikke helt hvorfor man skal lære om det på skolen, for det er på en måte noe du har, du lærer etter som du lever på en måte. Det er bare en måte å lære det, og

det er å leve på en måte. Du kan lære om hva folk mener i forskjellige steder av verden, hvordan folk er forskjellige og sånn, men sånn utenom det så er det ikke så mye å lære om det.

(Alex, intervju 2)

Som vi her ser, så finnes det altså tanker blant informantene om at en etikkundervisning, slik den i dag praktiseres, ikke er optimal for deres læringsutbytte. Dette utsagnet understreker også betydningen av de utfordringene informantene reiser fordi en etikkundervisning som ikke er relatert til elevers virkelige verden heller ikke vil ha en reell påvirkning på deres moralske utvikling.

5.5 Sentrale funn og veien videre

Jeg har i løpet av denne oppgaven prøvd å svare på problemstillingen *Hvordan opplever ungdomsskoleelever de etiske dilemmaene de får presentert i læreverket sitt, og har bruken av disse dilemmaene i undervisningen noen overføringsverdi til deres virkelige liv?* Dette har jeg gjort ved å prøve å ta for meg de tre forskningsspørsmålene 1) Opplever elevene at det som skjer i klasserommet kan bli noe utopisk i forhold til det som foregår i det virkelige liv, eller føles den aktuell? 2) Opplever undervisningen med etiske dilemmaer som deskriptiv eller normativ? 3) Hvor stor er sjansen for at eleven “bare” svarer slik lærere ønsker, og hva skal til for et de gir et mer ektefølt svar? Nedenfor vil jeg nå gi et sammendrag av sentrale funn, samt komme med noen avsluttende refleksjoner.

Denne studiens hovedmål har altså vært å finne ut av hvordan et knippe ungdomsskoleelever opplever bruken av etiske dilemmaer i religions- og etikkundervisningen, å finne ut av hva som påvirker deres opplevelser, samt om hva slags implikasjoner denne typen undervisning har i deres virkelige liv utenfor klasserommet. Masteroppgavens viktigste funn kan oppsummeres slik:

- Informantene opplevelse av bruken av etiske dilemmaer er ikke entydig, men belyser alle på forskjellige måter at det ofte er vanskelig å trekke linjer fra skolens kunnskapsarena til egen praksisarena. I tillegg trekker de alle frem at de etiske dilemmaene hadde truffet dem bedre dersom de hadde vært forankret i det aktuelle mediebildet.

- Informantene opplever ofte at “det forutsettes et riktig og et galt svar” på dilemmaene de blir presentert for. Likevel mener flertallet at bruken av dilemmaer i diskusjoner åpner for nyanseringer og flere mulige tilnærminger. Dette begrunner de med at de i fellesskap opplever en arena hvor man kan lytte til hverandre, endre standpunkt og komme frem til gode løsninger i fellesskap.
- Læreren spiller en avgjørende rolle når det kommer til hvordan informantene svarer på spørsmål fordi mange av informantene opplever vurderingssituasjonen som begrensende. Samtidig har klasseromssituasjonen også betydning for hvordan informantene opplever bruken av etiske dilemmaer. Dette begrunnes med at et flertall av informantene opplever at det finnes ulike normer i ulike situasjoner som de må forholde seg til, og som igjen skaper implikasjoner for deres oppførsel og svar.

Viktige spørsmål som reiser seg i forlengelsen av disse svarene er hvordan resultatet hadde blitt dersom man hadde gjennomført samme undersøkelse i større skala på landsbasis. Det ville også vært interessant å undersøke om svarene hadde endret seg noe når elevene hadde gjennomført faget Religion og etikk på videregående tredje årstrinn. En slik undersøkelse ville måtte forholde seg til flere forhold: blant annet elevenes modning og erfaring og den undervisningen de har fått i løpet av tredje året på videregående. Det kunne også være interessant med intervensjonsstudier eller aksjonsforskning hvor man observerer elever i konkret undervisning og intervjuer dem i etterkant.

Men kanskje gjenstår nøkkelspørsmålet fortsatt: Hvordan kunne man studere en eventuell virkning eller mangel på virkning av etikkundervisning i elevenes liv utenom skolen?

Noen av de funnene jeg har kommet fram til i denne oppgaven kan belyse viktige didaktiske utfordringer i faget Religion, livssyn og etikk på ungdomsskolen. Dette fordi resultatene kan si noe om hvilke betingelser som bør ligge til grunn for en konstruktiv bruk av dilemmaer i etikkundervisningen. Dette kan blant annet være betingelser som at man for det første må åpne for klasseromsdiskusjoner hvor vurderingsaspektet kommer i bakgrunnen for å gi elevene en reell mulighet for refleksjon og utvikling. Og for det andre kan det virke som bruken av etiske dilemmaer oppfattes som til dels virkelighetsfjern, gammeldags eller oppbrukt. Derfor kan det være hensiktsmessig dersom bruken av dilemmaer relateres til det

aktuelle nyhetsbildet og andre aktuelle perspektiver i dagens samfunn, som berører elevenes hverdag.

Litteraturliste

Aasland, Dag G. (2008): *Kan etikk læres?* Oslo: Norsk pedagogisk tidsskrift, 2/2008. Side 151-160.

Afdal, Geir, Elisabeth Haakedal og Heid Leganger-Krogstad (1997/2001): *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk.* Oslo: Tano Aschehoug/ Oslo: Universitetsforlaget. 2. opplag

Andreassen, Bengt-Ove (2012): *Religionsdidaktikk. En innføring.* Oslo: Universitetsforlaget

Anker, Trine (2011): *Respect and Disrespect: Social Practices in a Norwegian Multicultural School.* Doktorgradsavhandling ved Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.

Bergem, Trygve (2014): *Læreren i etikkens motlys.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 3. utgave, 1. opplag.

Bilbak, Geir (1995): *Undervisning i eller om etikk. Religion og livssyn. Årgang 7, 1995. Nr.: 1, 35-39.*

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og Teoriutvikling.* Oslo: Gyldendal Akademiske,

Cohen, Louis, Lawrence Manion, & Keith Morrison (2011): *Research methods in education.* Oxon, UK: Routledge. 7th edition.

Collins, Alan M & James G. Greeno (1996): *Cognition and Learning*. I: Berliner, David C. (red.) & Robert C. Calfee (1996): *Handbook of Educational Psychology*. Detroit: Macmillan Library Reference USA. Chapter 2, pp. 15-46.

Crain, William (2000): *Ch. 7: Kohlberg's Stages of Moral Development*. I: Roberts, Nancy (2000): *Theories of development. Concepts and Applications*. Side 147-169

Creswell, John W. (2014) *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: SAGE. 4th edition.

Christoffersen, Svein Aage & Torstein Selvik (1999): *Engasjement og livsytring. Innføring i etikk for pedagoger*. Oslo: Tano Aschehoug, 2. utgave.

Eidhamar, Levi Geir, Paul Leer Salvesen og Vigdis Hølen (2007): *Den andre: Etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. 2. utgave

Gilligan, Carol (1982): *In a different Voice*. Cambridge: Harvard University Press

Grønmo, Gunnar (2010): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget, 3. utgave

Halvorsen, Anne Marie Wilberg (2013): *Etikken i RLE-faget og i formålsparagrafen. Dyds/holdningsetikken som etisk modell i skolen? Hvordan kan grunnskolens RLE-undervisning bidra til at Formålsparagrafens ord om etisk bevissthet virkeliggjøres?* Erfaringsbasert master i RLE ved Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.

Hauge, Trond Eiliv, Andreas Lund og Jon Magne Vestøl (red.) (2008): *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt Forlag, 2. opplag.

Heiene Gunnar (1997): *Blir vi mer moralske av å lære om etikk? I: Religion og Livssyn*, Årgang 9, 1997. Nummer 4, side 5-11

Henriksen, Jan-Olav. og Arne Johan Vetlesen (2011). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 3. utgave, 5. opplag.

Hickey, Andrew (2010): *When the Street Becomes a Pedagogue*. I: Sandlin, Jennifer A, Brian D. Schultz and Jake Burdick (red.) (2010): *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling*. New York/London: Routledge, side 161-170

Imsen, Gunn (2012): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget. 4. utgave, 5. opplag.

Kallevik, Kjell Arne og Gunnar Holth (2008): *Horisonter 10*. Oslo: Gyldendal undervisning

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1993/2011: *Generell del av læreplanen*.
URL: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?read=1>
Innført: 1993
Publisert: 21.12.2011
Lastet ned: 15.01.2014

Kunnskapsdepartementet (1999/2013): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kapittel 2. Grunnskolen*.
URL: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
Lastet ned: 29.01.2014

Kunnskapsdepartementet (2006): *Prinsipp for opplæringa: Læringsplakaten*.
URL: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>
Lastet ned: 25.4.2014

- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2012): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag. 2. utgave, 3. opplag
- Lillejord Sølvi (2011): *Læring som en praksis vi deltar i*. I: Manger, Terje, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl og Turid Helland (2011): *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget, 3. opplag. Kapittel 8, side 217-247.
- Løgstrup, Knud Ejler (1999): *Den etiske fordring* (oversatt av Bodil Engen). Oslo: Cappelens Forlag AS (Originalutgaven utgitt i 1956).
- Maxwell, Joseph A. (2005): *Qualitative research design. An interactive approach*. London: Sage Publications, 2nd edition
- Power, F Clark, Ann Higgins and Lawrence Kohlberg (1989): *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press
- Røsæg, Nina (2011): "Gjennom elevens øyne : en studie av norske syvendeklassingers holdninger til skolefaget RLE" Masteroppgave ved Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Schjetne, Espen (2011): "Autonomi og sosial kompetanse. Moraloppdragelse i den offentlige grunnskolens seksual- og samlivsundervisning." Doktorgradsavhandling ved Det teologiske menighetsfakultet, Oslo
- Säljö, Roger (2002): *Lärande i det 21:a århundradet*. I: Säljö, Roger (red.) & Jonas Linderöth (2002): *Utm@ningar och e-frestelser. IT och skolans lärkultur*. Stockholm: Bokförlaget Prisma, ss.13-29.

Sødal, Helje Kringlebotn (red.), Ruth Danielsen, Levi Geir Eidhamar, Hans Hodne, Geir Skeie og Geir Winje (2011): *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 4. utgave, 3. opplag.

Thagaard, Tove (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Trøhaugen, Leif-André (2010): *Religionslærerens relasjonskompetanse –og religionsfaget som kommunikasjonsbetingelse*. Masteroppgave i religionsdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Utdanningsdirektoratet (2008): *Læreplanen i religion, livssyn og etikk*.
URL: <http://data.udir.no/kl06/RLE1-01.pdf?lang=nob>
Lastet ned: 11.03.2014

Vestøl, Jon Magne (2005): *Relasjon i norm og etikkdidaktikken. Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger*. Doktorgradsavhandling ved Det utdanningspolitiske fakultet, Universitetet i Oslo; Unipub Forlag.

Vestøl, Jon Magne (2008): *Læring på tvers av kontekster. Utfordringer til etikkundervisningen i en IKT-tid*. I: Hauge, Trond Eiliv; Andreas Lund & Jon Magne Vestøl (red.)
(2008): *Undervisning i endring: IKT, aktivitet, design*. Abstrakt forlag. Kapittel 13. s 159 - 172

Vestøl, Jon Magne (2009): *Undervisning og læring i religions-, livssyns- og etikkfag*. I: Mikkelsen, Rolf og Henrik Fladmoe (red) (2009): *Lektor-Adjunkt-Lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 311-326.

Weigård, Ellen Mir (2007): "*...ei kristen og moralsk oppseding...?*" : en fagdidaktisk undersøkelse av religions- og livssynsminoriteters holdninger til grunnskolefaget Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Masteroppgave ved Institutt for kulturstudier og orientalske språk, Universitetet i Oslo.

Wiik, Pål og Ragnhild Bakke Waale (2006): *Under Samme Himmel 1*. Oslo: Cappelen

Wiik, Pål og Ragnhild Bakke Waale (2007): *Under Samme Himmel 3*. Oslo: Cappelen

Vedlegg A: Intervjuguide

Vennligst les disse tre dilemmaene:

Case 1

Du ser en medelev jukse på en prøve på skolen. Hva gjør du?

Case 2

Du ser en som blir mobbet, men blir truet med juling hvis du sladrer. Hva gjør du?

Case 3

HJEMME-ALENE-FESTEN

Erik kjente at han grudde seg til denne mandagen. Det som hadde skjedd på lørdag ... Han og fire andre hadde vært hos Line, som var hjemme alene. De så en bra film og spiste pizza da det ringte på døra, og 10-12 andre ungdommer stod der og lurte på om det var fest. Erik kjente flere av dem fra skolen, og Kristian var også med, den beste kameraten hans på fotballaget.

På et eller annet tidspunkt tok det helt av og kom ut av kontroll. Det var vel alt ølet som kom på bordet, og de andre drikkevarene som noen fant et sted. Selv hadde Erik havnet nede i kjellerstua. Men hvorfor måtte de begynne å ødelegge ting? Han husket at en lampe gikk i gulvet, og at en glassdør på et skap ble knust. Og plutselig så han Kristian stikke handa inn i skapet og ta noe som sto der.

Da Erik nærmet seg skolen, sto Line og ventet på han. Hun var helt fortvilet da hun snakket om hvordan foreldrene hadde reagert. «Det verste av alt er at en liten buddhastatue i rent gull er blitt borte fra det glasskapet i kjellerstua. Den er visst verdifull, og de kjøpte den da de var på bryllupsreise i Thailand.» Line skalv i stemmen. «Du var der nede, ikke sant?» Erik møtte blikket hennes og visste at han måtte bestemme seg for et svar på det spørsmålet som kom nå: «Så du hvem som tok den statuen, eller?»

1. Om bruk av dilemmaer, generelt

- Hva er det første dere tenker når dere leser disse?
 - *Oppfølgingsspørsmål?*
- Er dette noe dere kunne ha opplevd, eller tenker kunne ha skjedd med noen i klassen?

- Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Synes dere det er noen forskjell på de tre dilemmaene dere har lest?
 - (JA?) Hva slags forskjeller kan dere peke på?

2. Om bruken av dilemmaer som en del av undervisningen i klasserommet

- Hvis dere hadde fått disse dilemmaene i RLE-timen. Hadde det gått greit å svare på dem?
 - (JA?) Hvorfor tror du/dere det?
 - (NEI?) Hvorfor ikke?
- Om dere tar utgangspunkt i dilemmaer som disse:
Tror dere at dere ville svart med generelle teorisvar om etikk og moral, eller mer fra hjertet? Eller kanskje begge deler?
 - Hvorfor?
 - Kan det variere ut ifra hvordan dilemmaene er?
 - Kan dere tenke dere eksempler på noen type dilemmaer dere syns det ville vært vanskelig å svare generelt på?
 - Har det noe å si at dere må forholde dere til menneskers valg, og ikke bare prinsipper?
- Kan dette ha noe med dilemmaet å gjøre, og hvordan det er utformet?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?

3. Lærerens rolle

- Kan det ha noe med læreren og situasjonen i klasserommet å gjøre?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Når læreren stiller dere spørsmål som dette i timen, tror dere at noen kanskje svarer en ting, men som mener eller ville gjort noe annet i virkeligheten?
 - (JA?) Hvorfor tror dere det er sånn?
 - (NEI?) Hvorfor ikke?

4. Ulike læringsarenaer

- Er det forskjell på ting som skjer/diskuteres i klasserommet og på fritida?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?

5. Normativ eller deskriptiv etikkundervisning?

- Når man brukes slike dilemmaer i undervisninga, hvordan opplever dere det?
 - Føler dere at man snakke generelt om etikk og moral?
- Føler dere at boka er ute etter et spesielt svar, eller kan dere reflektere rundt situasjonen?
 - Kommer det an på dilemmaet eller læreren, tror dere?

6. Læring og kunnskap

- Kan man lære noe av å snakke om slike dilemmaer i klasserommet?
 - (JA?) Hva da, tenker dere?
 - (NEI?) Hvorfor ikke? Hva kunne man gjort i stedet?
- Tror dere det finnes noen situasjoner eller opplevelser i livene deres som vi kunne tatt med inn i klasserommet for å lære om etikk og moral?
 - Hadde det vært bra eller dårlig å kjenne til situasjoner man snakka om i timene?
 - Hvorfor?
 - Har dere eksempler på situasjoner man kan bruke i RLE-timen for at det skal kunne føles virkelig for dere?
 - Kan et dilemma føles for nærme for dere? Når føles situasjonen for privat?

- Hvordan tenker dere at etikkundervisninga kan bli bedre?

Avslutning

Da er vi snart ferdig med intervjuet, så la oss ta en liten oppsummering:

Har jeg forstått dere riktig hvis jeg sier at.. [fyll inn uklare formuleringer etc.]

Vedlegg B: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan opplever ungdomsskoleelever de etiske dilemmaene de får presentert i læreverket sitt?”

Bakgrunn og formål

Formålet mitt med denne undersøkelsen er å finne ut hva ungdomsskoleelever opplever bruken av etiske problemstillinger, som finnes i læreverket for tiende trinn, og om disse problemstillingene har noen overføringsverdi til deres virkelige liv utenfor klasserommet. Bakgrunnen for oppgaven er en stor personlig interesse for de resultatene av etikkundervisningen og for spørsmålet om vi blir mer moralske av å lære om etikk – eller om det er det en illusjon å tro at skolen kan fungere som en arena for etisk læring?

Du blir spurt om å delta i denne undersøkelsen fordi jeg er interessert i å undersøke nærmere hvordan de etiske problemstillingene *i ditt trinns lærebøker* fungerer i praksis.

Oppgaven er min masteroppgave i Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Du vil bli intervjuet i par, altså sammen med en annen fra din klasse. Jeg vil være den eneste forskeren tilstede, og spørsmålene vil handle om hva du og dere synes om noen problemstillinger laget for tiendeklassinger. Jeg håper også vi kan ha en samtale om hvordan ulike spørsmål kunne vært stilt annerledes eller på en bedre måte. Intervjuet vil tas opp med båndopptaker, men jeg skal ikke koble ditt navn til din stemme på opptaket. Du vil altså ikke kunne gjenkjennes på noe som helst vis i oppgaven.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opptaket er det kun jeg og min veileder som har tilgang på, og vil lagres trygt på låst data og i låst skuff under hele forskningsperioden. Personopplysninger vil ikke bli satt i sammenheng med opptaket, og har heller ingen betydning for resultatene. Du forblir derfor helt anonym i oppgaven min.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. juni. Etter endt forskningsperiode vil opptakene slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Lene Dolva Bratland, på telefon 952 89 084.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og blitt godkjent.

Samtykke til deltakelse i studien

Returneres enten til din RLE-lærer eller til meg når vi møtes for intervju.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i gruppeintervju som tas opp med båndopptaker:

Navn på elev [Blokkbokstaver]: _____

(Dato, Signatur av prosjektdeltaker/elev)

*

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at overnevnte elev deltar i gruppeintervju som tas opp med båndopptaker:

Navn på foresatt [Blokkbokstaver]: _____

(Dato, signatur av foresatt)

Vedlegg C: De etiske dilemmaene

Case 1

Du ser en medelev jukse på en prøve på skolen. Hva gjør du?

Case 2

Du ser en som blir mobbet, men blir truet med juling hvis du sladrer. Hva gjør du?

Case 3

HJEMME-ALENE-FESTEN

Erik kjente at han grudde seg til denne mandagen. Det som hadde skjedd på lørdag ... Han og fire andre hadde vært hos Line, som var hjemme alene. De så en bra film og spiste pizza da det ringte på døra, og 10-12 andre ungdommer stod der og lurte på om det var fest. Erik kjente flere av dem fra skolen, og Kristian var også med, den beste kameraten hans på fotballaget.

På et eller annet tidspunkt tok det helt av og kom ut av kontroll. Det var vel alt ølet som kom på bordet, og de andre drikkevarene som noen fant et sted. Selv hadde Erik havnet nede i kjellerstua. Men hvorfor måtte de begynne å ødelegge ting? Han husket at en lampe gikk i gulvet, og at en glassdør på et skap ble knust. Og plutselig så han Kristian stikke handa inn i skapet og ta noe som sto der.

Da Erik nærmet seg skolen, sto Line og ventet på han. Hun var helt fortvilet da hun snakket om hvordan foreldrene hadde reagert. «Det verste av alt er at en liten buddhastatue i rent gull er blitt borte fra det glasskapet i kjellerstua. Den er visst verdifull, og de kjøpte den da de var på bryllupsreise i Thailand.» Line skalv i stemmen. «Du var der nede, ikke sant?» Erik møtte blikket hennes og visste at han måtte bestemme seg for et svar på det spørsmålet som kom nå: «Så du hvem som tok den statuen, eller?»

