

**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  
Det teologiske menighetsfakultetet våren 2013  
Veileder : Professor Gunnar Heiene

Anne Marie Wilberg Halvorsen

## Innhold :

### 1. Kapittel : Innledning

- 1.1 Bakgrunn for oppgaven
- 1.2. Problemstillinger
- 1.3 Materialet
- 1.4 Teoretisk grunnlag
- 1.5 Metode
- 1.6 Disposisjon
- 1.7 Målet med oppgaven

### 2. Kapittel : Fra KRL til RLE

- 2.1 Arbeidet som førte fram mot Kristendomskunnskap med religions-og livssynsorientering.
- 2.2 Viktige forutsetninger for og prinsipper i KRL.
- 2.3 Religion, livssyn og etikk
  - Dommen i 2007 og innføringen av RLE
  - Fra L97 til Kunnskapsløftet
  - Læringsplakaten
  - Etiske aspekter i RLE-faget
  - Pedagogiske prinsipper i RLE
- 2.4 Læreplanens generelle del.
- 2.5 Kort oppsummering

### 3. Kapittel : Skolens formålsparagraf

- 3.1 Skolens formålsparagraf i 1996
- 3.2 Bostadutvalgets arbeid fram mot ny formålsparagraf
- 3.3 Etiske aspekter i formålsparagrafen.
- 3.4 Kort oppsummering

### 4. Kapittel : Dydsetikken som etisk model

- 4.1 Kort om etiske teorier.
  - Pliktetikken
  - Konsekvensetikken
  - E. Løgstrup
- 4.2 Hvorfor dydsetikk ?
- 4.3 Dydsetikken i antikken : Aristoteles
- 4.4 Dydsetikken i middelalderen : Thomas Aquinas'
- 4.5 Dydsetikken hos Luther ?
- 4.6 Dydsetikken i nyere tid :
  - Alasdair MacIntyre
  - Arne Johan Vetlesen
  - Ivar Asheim
- 4.7 Dydsetikk som fellesskapsetikk
- 4.8 Kort oppsummering

## 5. Kapittel : Framveksten av det moralske mennesket

- 5.1 Innhold i noen begreper
- 5.2. Det kognitive aspektet
  - Piaget
  - Lawrence Kohlberg
  - Carol Gilligan og kritikken fra feministisk hold.
  - Følelsenes betydning for moralsk utvikling.
- 5.3 Læring av moralsk atferd
  - Lev Vygotski
- 5.4 Kort oppsummering

## 6. Kapittel : Identitet og livstolkning

- 6.1 Identitetsbegrepet
- 6.2 Identitetens dannelse og Eriksons teorier
  - Erik Homburger Erikson
  - Eriksons bruk av begrepet dyd.
- 6.3 Identitet og pluralisme.
- 6.4 Livstolkning

6.5 Integrerende sosialisering

6.6 Kort oppsummering

## 7. Kapittel : En sammenligning og en drøfting av KRL og RLE

7.1 En sammenligning av de to fagene

Hovedtrekk i de to læreplanene

En sammenligning av målene

Etikk og moral

7.2 Drøfting av forskjellene i de to fagene KRL og RLE

7.3 Drøfting av noen pedagogiske prinsipper i RLE

Metoder

Variierende og engasjerende arbeidsmåter

Dialog

7.4 Vurdering

7.5 Drøfting av RLE i forhold til Generell del

7.6 Kort oppsummering

## 8. Kapittel : Formålsparagrafen

8.1 Danning

8.2 Hvilken elev vil skolen danne ?

8.3 Drøfting av RLE-planen sett i lys av Formålsparagrafen

8.4 Dydsetiske aspekter i Formålsparagrafen

8.5 Kort oppsummering

## 9. Kapittel : Konklusjon og veien videre

9.1 Oppsummering

9.2 Samsvar mellom RLE, Generell del og Formålsparagrafen ?

9.3 De positive mulighetene i dydsetikken

9.4 Nødvendigheten av trosopplæring.

# 1. Kapittel : Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

I mange år arbeidet jeg i skolen med det gamle kristendomsfaget. Senere underviste jeg i KRL. Begge fag dannet grunnlag for samtaler med elevene om etiske spørsmål. Det kunne ofte være spørsmål knyttet til deres egen hverdag, og ting av mer prinsipiell karakter. Jeg opplevde at elevene utviklet et etisk refleksjonsnivå. Gjennom de spørsmålene de stilte, gjennom engasjement for andre, innlevelse og empati hadde jeg som lærer en klar opplevelse av at noe av fagenes etiske målsetting ble oppnådd. Dette kan naturligvis ikke empirisk underbygges da jeg aldri foretok noen form for måling av fagoppnåelsen. Det bygger på et generelt inntrykk gjennom vel 30 års arbeid i barneskolen. Jeg ser også muligheten for at tilbakeskuelsens gylnelyst lurer meg. Her er mange muligheter for feilvurdering.

Parallelt med arbeidet i skolen har jeg på ulike nivå vært engasjert av utviklingen innenfor kirkens dåpsundervisning. Jeg har samarbeidet med kirken som skole, og samarbeidet med skolen som frivillig i menighet. Jeg mener å ha sett både gode og mindre gode sider av skole/kirke og kirke/skole samarbeidet.

I løpet av de siste årene har skolens formålsparagraf blitt omarbeidet. I 2008 fikk vi ny formålsparagraf. I mitt yrkesaktive liv har jeg fått undervise under flere læreplaner. Det var en stor overgang da L97 ble innført og KRL erstattet skolens gamle fag, kristendomskunnskap. Senere kom Kunnskapsløftet og RLE.

Nå underviser jeg ikke lenger i grunnskolen, men om skolen, dens mål og metoder, og da også om RLE- faget for en annen gruppe, nemlig voksne innvandrere.

Gjennom arbeidet i skolen har det vokst fram flere spørsmål. Spørsmål om hvordan skolen egentlig lykkes i sin egen etiske måloppnåelse. Både i de overordnede målene, formulert gjennom Formålsparagrafen, i RLE-fagets mål og i de lokale målene. Jeg mottar stadig impulser fra mine voksne elever. Som foreldre med barn i norsk skole gjør de seg mange tanker om etikk og moral. Etikkundervisningen må bli mer enn ord. Målene i planene må realiseres slik at de blir synlige i elevens adferd. Det sterke fokuset skolen har på mobbing er et godt eksempel på sammenhengen mellom teori og praksis.

## 1.2 Tema for oppgaven

Tema for denne oppgaven er tredelt, men samtidig ett.

For det første ønsker jeg å sammenligne dagens RLE-fag med det KRL-faget Stortinget vedtok i 1996. Interessen for barn og unges etiske dannelse har gitt meg lyst til å undersøke forholdet mellom de to fagene. Jeg kommer ikke til å gå inn på hele fagene, men bare på de delene som angår etikken. KRL-faget er historie. Det har også vært flere varianter av KRL-fag før vi i 2008 fikk RLE. Jeg ønsker å se om, og i så fall hvordan, RLE kan bidra til at barn og unge utvikler en egen etisk bevissthet. Jeg kommer til å sammenligne de to fagenes målsettinger. Min opplevelse av RLE-faget er at det har en anderledes målsetting enn KRL når det gjelder elevers identitetsutvikling og elevers danning.

For det andre ønsker jeg å se RLE-faget i lys av Generell del av Læreplanen. Denne bør gjøres virkelig gjennom skolens fag. Hvordan kan RLE bidra til dette ?

For det tredje vil oppgaven handle om Formålsparagrafen. Jeg ønsker å se hvilken elev det er skolen ønsker å danne. Et annet viktig spørsmål er hvilken etisk kompetanse det er skolen ønsker at eleven skal utvikle ? Når jeg arbeider med Formålsparagrafen vil jeg også konsentrere meg om etikken. Jeg vil drøfte hvorvidt RLE bidrar til at Formålsparagrafens ord om etisk kompetanse virkeliggjøres. Det er mange store ord, men hvordan kan det bli mer enn ord ?

Jeg tror at dydsetikken kan være nyttig som en etisk modell i skolen. Ved å studere dydsetikken spesielt, og ved å drøfte denne i forhold til RLE-faget, ønsker jeg å se om den kan danne grunnlaget for etikkundervisningen. Dydsetikk har et dannelsings-aspekt jeg mener at skolen trenger.

I 1969 sa Stortinget at skolens kristendomsundervisning ikke kan betraktes som kirkens dåpsundervisning. Det gamle kristendomsfaget hadde likevel et sterkt preg av kirkelig undervisning. Kirken har i løpet av de siste årene utviklet en egen trosopplæringsplan. Et systematisk trosopplærings-arbeid bygges ut over hele landet. Når det gjelder etikk og moral er det trolig sammenfallende mål mellom skolen og kirken. Kan det tenkes at kirkens plan kan være med å understøtte skolen ? Ja, kan det endatil tenkes at denne er nødvendig for å oppfylle målene i skolen? Som vi skal se nedenfor har skolen svært høye etiske målsettinger. Både i Formålsparagraf og RLE-plan er det formulert nesten utopiske mål for den etiske oppdragelsen. Jeg kan innenfor denne oppgaven ikke gå dypt inn i forholdet skole/kirke, men jeg vil la det

klunge med som et bakteppe.

Tilsvarende spørsmål vil kunne rettes til andre trossamfunns eventuelle undervisningsplaner. Det ville vært et stort og spennende arbeid, men langt utenfor denne oppgavens omfang og muligheter.

Jeg har en teori om at det kanskje ikke er samsvar mellom skolens overordnede mål, læreplanens generelle del og RLE-fagets mål og metode. Jeg tror nemlig at skolens Formålsparagraf og Generell del forutsetter en helt annen grad av personlig tilegning hos elevene enn det som ligger i RLE-planens sterke fokus på kjennskap og kunnskap. Jeg tror at det i denne delen av planen, kom inn en svekkelse da vi gikk fra KRL til RLE.

Danning forutsetter en personlig tilnærming som jeg er usikker på om RLE legger opp til. Kan dydsetikken være den etiske modellen skolen trenger? Kan skolens mulighet til å realisere Formålsparagrafens og RLE-planens overordnede målsetting styrkes ved at den integrerer dyds og holdningsetiske perspektiver i utformingen av sine lokale planer? Et enda viktigere spørsmål er om skolen bør legge dydsetikken til grunn for den praksis som ligger i forlengelsen av planen, og som denne skal/bør munne ut i.

### 1.3 Materialet som undersøkes og litteratur som benyttes

I den skolefaglige del av oppgaven kommer jeg til å studere en del offentlige dokumenter. Det gjelder blant annet de dokumentene som var bakgrunnen da Stortinget innførte KRL i 1995. Først og fremst vil jeg se på NOU 1995 :9, «Identitet og dialog». Jeg ønsker å vise hvilke føringer som Stortinget la til grunn da faget ble innført. Et annet viktig dokument er NOU 1995 : 12 , « Opplæring i et flerkulturelt Norge».

Jeg vil også studere Generell del av læreplanverket for å se hvilke etiske aspekter denne inneholder. Generell del er et viktig dokument for å forstå de enkelte fagplanene og som bakgrunn for Formålsparagrafen, KRL og RLE.

Når det gjelder arbeidet med KRL faget, velger jeg å se bare på planens overordnede mål og prinsipper. Jeg går ikke inn i de enkelte årsplanene. Jeg kommer bare til å se på planen av 95, ikke de reviderte planene. De endringene som ble gjort, berører i liten grad min problemstilling, og begrensninger er nødvendig.

Jeg vil så studere de etiske aspektene i RLE – planen, samt de pedagogiske aspektene i planen.

Jeg kommer ikke til berøre videregående opplæring, men kun se på opplæring i grunnskolen. Jeg kommer heller ikke til å berøre barnehagen. Jeg nevner dette fordi Formålsparagrafen gjelder hele utdanningsløpet.

Når det gjelder Kunnskapsløftet, forholder jeg meg i hovedsak til «Prinsipp for opplæringa «på Utdanningsdirektoratets sider. Jeg vil også se på enkelte deler av St. Meld. nr.30. (2003-2004) som bakgrunn for Kunnskapsløftet.

Bostadutvalgets arbeid er beskrevet i NOU 2007 : « Formål for framtida ». Dette er det viktigste dokumentet når en vil studere Formålsparagrafen.

Som fagstoff til KRL forholder jeg meg i hovedsak til Peder Gravem : «KRL- et fag for alle», utgitt i 2004. Gravems bok drøfter det reviderte faget, men er likevel aktuell i forhold til de problemstillingene jeg går inn i.

Dydsetikken er viktig teoridel i oppgaven. Andre etiske teorier blir bare kort omtalt for å sette etikkundervisningen inn i en sammenheng.

Jeg gir nedenfor en framstilling av dydsetikken til ulike tider . Jeg kommer til å starte med Aristoteles og ende opp med å se på dyds/holdningsetikken til Ivar Asheim. Det er i hovedsak boka . «Hva betyr holdninger?» av Ivar Asheim, 1997 som da benyttes. En annen viktig bok er Arne Johan Vetlesen : «Dydsetikk», 1998.

Jeg bruker i tillegg til Asheim og Vetlesen bøkene :» Kristen etikk, en innføring» fra 2011 av Gunnar Heiene og Svein Olaf Thorbjørnsen, og «Handling og dømmekraft », etikk og menneskesyn i lys av kristen kulturarv, 2012 av Svein Aage Christoffersen.

Elevens moralske dannelse, identitetsutvikling og livstolkning er viktige teoriområder. Gunn Imsens bok : «Elevens verden», 2005 brukes mye. Andre bøker som er benyttet er Geir Afdal, Elisabeth Haakedal og Heid Leganger Krogstad : «Tro , Livstolkning og tradisjon» 1997, Jan Olav Henriksen og Otto Krogseseth : «Pluralisme og identitet» 2001 og Paul Otto Brunstad : «Ungdom og livstolkning» 1998. Jeg har også hatt nytte av bøker av Arne Johan Vetlesen når det gjelder området følelser og moral.

Litteratur som gir bakgrunn for den didaktiske refleksjonen er særlig Helje Kringlebotten Sødal(red) : « Religions og livssynsdidaktikk» 2009. Det har også vært interessant og nyttig å lese Bengt Ove Andreassen : «Religionsdidaktikk, en innføring» 2012.



I tillegg til bøker har jeg benyttet noen artikler. Peder Gravem's artikler om livstolkning i Prismet 2007 er viktige. Det samme gjelder hans avskjedsforelesning gjengitt i Prismet 2-3 2012. Jeg fant også mye interessant i Ole Andreas Kvarmes artikkel : « Eleven i skolens formålsparagraf» i samme nummer av Prismet.

## 1.4 Teoretisk grunnlag

Som sagt ovenfor ønsker jeg å legge dyds og holdningsetikken til grunn for oppgaven. Jeg tror nemlig at denne etiske teorimodellen kan danne noe av det etiske grunnlaget skolen trenger. Særlig Generell dels innhold og oppbygging synes jeg peker i denne retningen. Dyds og holdningsetikken setter eleven i sentrum.

Jeg kommer ikke til å gå nevneverdig inn på andre etiske modeller selv om disse også vil benyttes i skolen. Pliktetikken har vært og vil komme til å bli viktig i skolens arbeid videre. Fordi det er barn og unge det gjelder, og fordi disse ofte trenger tydelige regler, vil pliktetikken alltid bli benyttet i skolens etiske og moralske arbeid. Det samme vil gjelde konsekvensetikken. Skolen legger ned et stort arbeid i å lære elevene å se ting fra andres side og i å se konsekvensene av sine handlinger.

Når jeg argumenterer for at dyds/holdningsetikk er en riktig etisk modell i skolen, betyr det derfor ikke at andre modeller ikke er egnet. Det er fordi jeg mener at denne etiske modellen vil kunne involvere elevene på en viktig og positiv måte. Slik vil elevene kunne få et sterkere ansvar for egen vekst og utvikling.

## 1.5 Metode

Kunnskapsløftet forutsetter at de konkrete planene utformes lokalt. Jeg kommer ikke til å innhente lokale planer, men holde meg til den offisielle nasjonale RLE-planen. Jeg vil komme tilbake til den betydningen akkurat dette punktet har senere i oppgaven. Jeg nevner dette spesielt fordi jeg har vurdert å innhente slike lokale planer. Når jeg nå har valgt det bort, er det fordi variasjonene ville blitt veldig store. De lokale planene ville variert med hele skolenorges utrolige forskjellighet. Jeg tror ulikhetene er så store at det innenfor en oppgave av dennes størrelse ville vært vanskelig og trukket sikre konklusjoner. Men dette er et meget interessant område. Jeg kommer til å lese KRL-plan, Generell del, RLE -plan og Formålsparagraf for å se hvilke

etiske aspekter som ligger i disse.

Som etisk modell kommer jeg til å bruke dyds/holdningsetikken . Jeg kommer ikke til å drøfte planene ut i fra andre etiske modeller.

Formålet mitt er å se hvordan de etiske målene i planene kan realiseres slik at de kan bidra som et grunnlaget for elevens moralske utvikling.

Ved å gjøre en dokumentanalyse av begge planene ønsker jeg å få et grunnlag for å sammenligne planenes målsettinger. Deretter vil jeg sammenligne RLE planens etiske ordbruk og innhold med Generell del og med Formålsparagrafen.

Så langt jeg har kunnet bringe på det rene , har det ikke vært foretatt noen offisiell evaluering av faget etter 2008. <sup>1</sup>Jeg nevner dette fordi det ellers ville vært naturlig å innhentet denne.

## 1.6 Disposisjon

I oppgavens andre kapittel vil jeg gjøre rede for den prosessen som førte fram til faget KRL. Jeg vil se på forutsetninger for faget og prinsipper i faget.

Videre vil jeg studere læreplanens generelle del. Som jeg har skrevet ovenfor, vil jeg spesielt se etter de etiske aspektene både i faget og i Generell del.

Jeg kommer videre til å si noe om dommen i 2007 og bakgrunnen for innføringen av RLE. Jeg kommer deretter til å gå inn på Kunnskapsløftet og endringen i forhold til L97.

Jeg vil se på de etiske aspektene i RLE-fagets kompetansemål. I kapittel 7 vil jeg sammenligne disse med KRL-fagets etiske aspekter.

Jeg kommer å drøfte eventuelle ulikheter i RLE og KRL. Målet mitt da er å se om muligheten til å realisere den etiske målsettingen er ulik i de to planene. Som nevnt ovenfor er ikke KRL faget lenger interessant i seg selv, men det representerer en målsetting og en tenkning som var rådende da faget ble dannet.

I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for Bostadutvalgets arbeid som førte fram til ny formålsparagraf. Jeg vil spesielt se på de etiske aspektene i Formålsparagrafen.

I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for hovedtrekkene i dyds og holdningsetikken.

Jeg vil senere, kapittel 7, drøfte RLE-planen ut ifra dette etiske teorigrunnlaget. Formålet er da å se hvordan dydsetikken eventuelt kan bidra til at barn og unge selv utvikler en etisk bevissthet.

---

<sup>1</sup> Uttalt av IKO ved forespørsel

Kapittel 5 handler om framveksten av moral. Jeg studerer det kognitive aspektet , representert ved Piaget, Kohlberg og Gilligan . Læring av moralsk atferd beskrives ved Vygotsky. Jeg har også med et avsnitt om følelsenes betydning for den moralske utviklingen.

Kapittel 6 handler om identitet og livstolkning. Jeg har et avsnitt om identitetsbegrepet og et om utvikling av identitet. Jeg har også et avsnitt om livstolkning. Eriksons teorier om de 8 stadier beskrives i dette kapitlet. Avsnittet om Eriksons dydsetikk er bevisst plassert her, ikke i kapittel 4. Her i kapittel 6 har jeg også med et avsnitt om integrerende sosialisering.

I kapittel 7 vender jeg tilbake til de to fagplanene og til Generell del .

Jeg gjør først rede for forskjeller og ulikheter mellom KRL og RLE. Jeg vil deretter drøfte de to fagenes målsettinger . Hensikten med dette er for det første å se om RLE-faget ivaretar de forutsetningene som lå til grunn i prosessen som førte fram mot KRL. For det andre å se om faget ivaretar «Generell del» av læreplanen,

Jeg kommer til å drøfte etikken i skolens dokumenter ut i fra en dyds/holdningsetisk referanseramme.

I kapittel 8 vender jeg tilbake til Formålsparagrafen. Jeg ønsker først å se hva slags elev skolen ønsker å danne. Videre ønsker jeg å se hvordan RLE tar vare på de etiske målene som ligger i Formålsparagrafen. Jeg kommer ikke til å gå inn i en videre drøfting av paragrafens verdigrunnlag.

I kapittel 9 håper jeg på å komme fram til en konklusjon. Jeg vil her peke på en vei videre knyttet opp mot kirkens trosopplæring. Men jeg kommer ikke til å gå direkte inn i trosopplæringsplanen.

## 1.7 Målet med oppgaven

Målet er tredelt. Jeg ønsker gjennom denne drøftingen å se om mine antagelser kan stemme. For det første vil jeg se hvordan RLE og KRL står i forhold til hverandre. Dette er ikke viktig i seg selv, men viktig fordi KRL-faget bygget på noen forutsetninger da det ble vedtatt som var svært grunnleggende.

Videre vil jeg se om det er slik at formuleringene i RLE-fagets kompetansemål understøtter skolens formålsparagraf og læreplanens generelle del.

For det tredje ønsker jeg gjennom en drøfting av dyds/holdningsetikken å se om denne kan være tjenlig som etisk grunnlag i skolen. Det er overordnet viktig at etikk blir mere enn ord på et papir, men kan danne grunnlag for livskompetanse hos elevene.

## 2. Kapittel : Fra KRL til RLE

### 2.1 Arbeidet som førte fram til Kristendomskunnskap med religions-og livssynsorientering

Jeg vil nå gjøre rede for bakgrunnen for innføringen av faget Kristendomskunnskap med med religions -og livssynsorientering. <sup>2</sup>

Reform 97 som fikk sin konkrete form i L97 ble innført i skolen høsten 97. KRL faget ble da en del av dette læreplanverket. Faget bygget på Skolens formålsparagraf , som ikke var endret og på læreplanens generelle del. Jeg kommer her ikke gå inn på andre sider av L97 enn de som angår KRL.

Norge var i løpet av 80 og 90 årene blitt et stadig mere pluralistisk samfunn. Innslaget av elever med en annen kulturbakgrunn hadde økt veldig. Det gamle kristendomsfaget kunne ikke lenger samle alle elever. Faget Livssynsorientering som var det alternative faget til Kristendomskunnskap, fanget i hovedsak opp elever med en humanetisk livssyns bakgrunn. En gruppe elever falt utenfor begge fag. Det vokste fram et ønske om et felles religionsfag for alle elever.

Når det gjelder den offisielle behandlingen av faget før oppstart i 97 viser jeg til Stortingsmelding nr 14 (1995-1996)<sup>3</sup>, Innstilling Stortinget nr.103<sup>4</sup> og Ot.prp. Nr 38(1996-97)<sup>5</sup> . Gravem behandler denne prosessen utførlig i sin bok : «KRL et fag for alle.» Han presiserer,s. 15, at forarbeidene til planen er viktig for å forstå bestemmelsene i planen. Han viser til at det var en forutsetning at faget skulle brukes til å håndtere forholdet mellom majoriteter og minoriteter i skolen, slik jeg beskriver ovenfor. Gravem kaller dette et politisk begrunnet pedagogisk prosjekt.<sup>6</sup>

NOU-en «Opplæringen i et flerkulturelt Norge» ble lagt fra i Stortinget i 1995. Dette er et viktig dokument for å forstå bakgrunnen for det nye faget. Utredningen omhandler særlig behovet for norskopplæring, men er samtidig en synliggjøring av de nye utfordringene skolen har på grunn av den økende innvandringen.

I 1994 satte Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet ned et utvalg for å se nærmere på kristendoms-, livssyns og religionsfagene i grunnskole, videregående opplæring og

---

2 Se Gravem 2004, kap.1 « Det vedtatte faget»

3 St meld nr 14 (1995-1996)

4 Innst.Stortinget nr.103

5 Ot prp.nr 38(1996-97 Om lov om endringer i lov 13.juni 1969 nr.24 om grunnskolen m.m.

6 Gravem 2004, s. 10

lærerutdanning. Dette utvalgets arbeid førte fram til NOU 1995 : 9 «Identitet og dialog». Leder i utvalget var Erling Pettersen .<sup>7</sup> Jeg vil gjøre nærmere rede for tankene i «Identitet og dialog» nedenfor. Denne utredningen ble en meget viktig bakgrunn for Stortingets behandling av et felles skolefag som erstatning for de gamle kristendoms og livssynsfagene. «Identitet og dialog» var også viktig for å forstå tolkningen av fagets prinsipper og fagets elementer.

## 2.2 Viktige forutsetninger for og prinsipper i KRL

«Identitet og dialog» ble det dokumentet som mer enn noe annet dannet bakgrunnen for KRL. Utvalget bestod av mennesker med ulik bakgrunn og ulikt syn på kristendomsfaget , livssynsfaget og religionsfaget. Det var en forutsetning for utvalgets arbeid at Formålsparagrafen og Generell del skulle danne utgangspunkt for arbeidet.<sup>8</sup>

Utvalgets mandat var svært omfattende. De skulle vurdere opplæringen i de nevnte fagene og gi en oversikt over den historiske utviklingen i undervisningen i kristendomskunnskap, livssyn og religion. De skulle vurdere endringene i samfunnsutviklingen og vurdere eventuelle konsekvenser for undervisningen. Ut i fra dette skulle de fremme et forslag om hvordan en videre undervisning kunne, *«gi alle barn og unge innsikt i og forståelse for kristentro og tradisjon og kulturarv»*, sitat s.3. Det samme skulle de gjøre for andre religioner og livssyn. Det lå også i mandatet at de skulle vise hvordan ferdigheter i dialog kunne økes mellom ulike livssyn. De skulle vurdere hvordan undervisningen kunne utvikles og gi innspill til premissene for læreplaner. Til sist skulle utvalget vurdere argumenter for en fremtidig organisering av fagene, men de skulle ikke ta stilling til en bestemt fagstruktur.

Som vi ser, hadde Pettersen utvalget et svært omfattende mandat. Det er naturlig å tenke at i det lå det en klar vilje i departementet til å få til en endring.

Utvalgets arbeid ender opp med en konklusjon der de anbefaler et utvidet kristendomsfag i grunnskolen. De går inn for et samlende felles fag for alle elever som omfatter kristendom, religioner og livssyn. Slik vil det sikres at alle elever, uansett kulturbakgrunn, får kjennskap både til egen og andres religion og kultur. Det betyr at det tidligere livssynsfaget vil forsvinne. Det nye faget skal ha en holdningsskapende dimensjon som ivaretas ved at filosofi og etikk bygges ut på ungdomstrinnet.<sup>9</sup>

I kapittel 2 i utredningen viser utvalget til de utfordringene og de dilemmaer skolen står overfor.

---

7 Gravem 2004, s. 43-44

8 Identitet og dialog s. 3

9 Identitet og dialog s. 4

Enhetsskolen er en del av norsk virkelighet. Den kristne formålsparagrafen skal ikke forandres og Generell del sier at skolen skal gjøre elevene fortrolig med kristen arv og tradisjon.<sup>10</sup> Samtidig blir Norge et stadig mer pluralistisk samfunn. Elevene representerer både en majoritet og en minoritets kultur, eller flere minoritetskulturer.

Nettopp i denne situasjonen påpeker utvalget at dialogen er viktig. Utgangspunktet for utvalgets arbeid har vært at «*Alle elever skal få kjennskap til visse sider ved vårt samfunns tro og tradisjoner*», sitat s. 7. De sier videre at «*Tro og livssyn er grunnleggende når eleven skal forme sin identitet.*» sitat s. 7.

Innstillingen anbefaler som sagt et utvidet kristendomsfag for alle elever i grunnskolen. Faget skal være både identitetsbyggende og dialogfremmende,<sup>11</sup> Faget skal ha begrenset fritaksrett.

Disse synspunktene ble førende for utviklingen av det nye faget KRL. Identitet og dialog er begge forutsetninger for faget. Tanken er at elevene skal utvikle en trygghet på sitt eget for å kunne respektere og forstå andres verdier. Egen identitet er forutsetninger for dialogen. Dette er viktige grunnprinsipper som det er avgjørende viktig å forstå.

Det at KRL skal være et samlende fag, må en se på bakgrunn av enhetsskolen<sup>12</sup> Enhetsskolen har vært og er et overordnet prinsipp i Arbeiderpartiets skolepolitikk. L97 har status som forskrift.

Det var nytt at læreplanverket fikk forskriftsstatus. Dette er et politisk grep for å styrke enhetsskolen og derved sikre likhet for alle.<sup>13</sup> Med den sterke innvandringen og kulturelle mangfoldet dette hadde ført til i norsk skole, blir et felles utvidet kristendomsfag viktig. Det blir viktig at alle elever får del i den samme kulturforståelsen. Et slikt fag sikrer at elever fra majoritetskulturen får kjennskap til minoritetenes kultur, samtidig som de får kunnskap om sin egen. Det samme gjelder minoritets elever som får kunnskap både om egen kultur og majoritetskulturen i landet.

Foreldreretten er et annet grunnprinsipp. Det er foreldrene som har primæransvaret for å oppdra egne barn. Skolen oppdrar på foreldrenes vegne. Dette er tydelig i Formålsparagrafens ordlyd, og var det i den gamle som gjaldt da faget ble vedtatt.

---

10 Identitet og dialog s.7 og Generell del s. 38 og 39.

11 Identitet og dialog s. 67.

12 Gravem 2004, s.60-61

13 Gravem 2004, s.128

## 2.3 Religion, livssyn og etikk

### Dommen i 2007 og innføringen av RLE

KRL førte en vesentlig ny religions og livssynsundervisning inn i norsk skole. Dette førte til protester. En gruppe foreldre sammen med Humanetisk forbund, førte først rettssak mot staten på grunn av fritaksordningen knyttet til faget. Staten fikk medhold i norske domstoler, men foreldrene og Humanetisk forbund klaget da faget inn for FN's menneskerettighetskomite og Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD). Faget ble først revidert etter bemerkninger fra FN komiteen.

Foreldrene og Humanetisk forbund vant fram overfor EMD . 29.juni 2007 falt dommen. <sup>14</sup>

Sitat fra rundskriv : « *EMD har i dom av 29.juni 2007 funnet at KRL-faget , slik det var etter ordningen fra 1997, ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til foreldrenes religiøse og filosofiske overbevisning. Norge har dermed krenket den Europeiske menneskerettighetskonvensjonen.....»*

Rundskrivet gjør vider rede for hva dommen innebærer .

Sitat : «*De overordnede formål med KRL-faget er i overensstemmelse med prinsippene om pluralisme og objektivitet i EMK.*» (Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen).

Dommen sier videre at kunnskapen om kristendommen er mere omfattende enn om andre religioner, men dette er ikke i strid med prinsippene. Det som er i strid med disse er at det, ifølge EMD, er kvalitative forskjeller mellom undervisningen i kristendom og andre religioner og livssyn.

Formålet med KRL-faget var å fremme forståelse respekt og dialog og på grunn av de kvalitative forskjellene er det følgelig uklart hvordan dette kan oppnås. Domstolen konkluderer derfor med at kristendomselementene er i strid med EMK.

Da dette ikke er en oppgave i juss, kan jeg ikke diskutere noe av dette, men bare ta til etterretning hva som skjedde. Departementets rundskriv presiserer at undervisningen i KRL må tolkes i lys av EMD og at denne ikke må være forkynnende. Det skal ikke gis rom for religionsutøvelse, men kun gis kunnskap i faget. (Rundskriv s. 2). Alle religioner og livssyn skal fremstilles kvalitativt likeverdig, men i ulikt omfang. Det er spesielt viktig å legge merke til at det skilles mellom kjennskap og grundig kjennskap. Forskjellen mellom disse to begrepene går

---

<sup>14</sup> Rundskriv F-15-07, 16.08.07



på kvantitet og ikke på kvalitet.

Dette rundskrivet sier direkte at skolegudstjenester ikke er en del av KRL-faget. Det uttrykker også en generell bekymring for religiøse aktiviteter i skolen.

Denne informasjonen ble gitt til alle kommuner og videre til alle skoler.

Til sist i rundskrivet sier departementet at de vil følge opp dommen ved å fremme forslag til endringer i opplæringsloven og i læreplanen i KRL.

Dette rundskrivet fikk meget stor betydning for skolens praktiske liv.

På denne bakgrunnen ble det tidligere KRL- faget endret.<sup>1516</sup> Alt lærestoff skal presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte.

Sitat fra Innstillingen : *«Ulike religioner og livssyn skal i samsvar med menneskerettighetene presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte»*

Det blir ikke åpnet for fullt fritak. Foreldrene kan heller ikke motsette seg de aktuelle emnene.

For å etterkomme dommens ord om kvalitativt likeverd, endres navnet på faget til «Religion, livssyn og etikk.» § 2-4 i opplæringsloven endres. RLE-faget i den form det nå foreligger, ble vedtatt. Endringen ble virkelighet i skolen fra august 2008.<sup>17</sup>Som nevnt ovenfor er det ikke, så langt jeg vet, foretatt en offisiell evaluering av dette faget siden.

#### Fra L97 til Kunnskapsløftet.

KRL var en del av reform 97. I 2006 fikk skolen en ny reform, «Kunnskapsløftet.» RLE er derfor en del av denne lærerplanen. Dette gjør at RLE-planen er utformet anderledes. Kunnskapsløftet har tydelig definerte kompetansemål etter 4., 7. og 10. årstrinn. Hvilket stoff som skal velges og hvilke metoder som skal benyttes for å nå målene, utformes på den enkelte skole. Jeg har ovenfor forklart hvorfor jeg ikke går inn i disse planene, men holder meg til den overordnede nasjonale planen. Den enkelte skole må også utarbeide sine metoder for hvordan de vil kvalitetssikre at målene blir nådd.

Det kan diskuteres om dette styrker eller svekker enhetsskoletanken. Kompetansemålene er styrende for hele landet, men ulikheter og lokale utforminger kan bli svært ulike. L97 styrte også lærerens metoder. Nå er metodevalget opp til den enkelte lærer eller skole.

For meg betyr denne endringen at jeg bare kan forholde meg til kompetansemål. Hvordan disse er tenkt realisert har jeg ikke mulighet til å vite noe om fra mitt ståsted. De 5 grunnleggende

---

15 Ot.prp.nr.54(2007-2008) Om lov om endringer i opplæringslova

16 Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lovendringer i opplæringsloven.1. Sammendrag

17 Rundskriv F-10-08 fra Kunnskapsdepartementet.

ferdigheter skal prege undervisningen i alle fag, også RLE.

### Læringsplakaten

Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen, «Broen», som også var en del av L97, er borte. Isteden har det nåværende læreplanverket et retningsgivende dokument i «Prinsipp for opplæringa». Her er «Læringsplakaten» et viktig dokument. Denne har 11 unummererte kulepunkt og er altså kort og presis. Punktene utdypes videre i dokumentet.<sup>18</sup> For oppgavens tema er det særlig kulepunkt 4 som er interessant. Her står det at skolen skal stimulere elevens personlige utvikling og styrke deres egen identitet, sitat : *«styrking av eigen identitet, idet å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse.....»*, sitat slutt. Dette utdypes nærmere på s. 3 der identitet står sidestilt med respekt og toleranse. Læreplanverket forutsetter altså at skolen skal styrke elevens egen identitet og elevens etiske og sosiale kompetanse gjennom fagene i skolen.

### Etiske aspekter i RLE-faget<sup>19</sup>

Jeg ønsker nå å se nærmere på RLE fagets etiske aspekter Jeg ønsker å se om planen forutsetter en dannelse av eleven . Hvis den gjør det, hvordan uttrykkes dette? Hvilke etiske aspekter kommer tydelig fram ?

Jeg vil se på et og et avsnitt av planen . Sidehenvisningene viser til RLE- planen. Jeg uthever planens overskrifter. Jeg kommer ikke til å berøre andre deler av planen enn det som ligger i spørsmålene ovenfor.

### **Formålet med faget**

Den første siden skisserer de overordnede målene for faget. Faget omtales generelt som et allmenndannende fag. Faget skal gi kunnskap om religioner og livssyn. Faget skal gi referanserammer og ny innsikt.

Religionenes og ulike livssyns betydning både for individ, fellesskap og samfunn nevnes i den første linjen. Det sies her at undervisningen skal være slik at den stimulerer til allsidig dannelse og dialog. Etisk bevissthet nevnes spesielt i første avsnitt på side 1. Her er etisk bevissthet sidestilt med livstolkning og forståelse på tvers av religioner og livssynsgrenser. Respekt er et

---

<sup>18</sup> Utdanningsdirektoratet, Prinsipp for opplæringa

<sup>19</sup> Utdanningsdirektoratet, Læreplan i religion, livssyn og etikk» med endringer fra 31.07.2008

viktig ord i Formålsparagrafen. I RLE-planens overordnede målsetting nevnes respekt for religiøse verdier, menneskerettigheter og menneskerettighetenes etiske grunnlag. Det sies også at verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt.

### **Hovedområder i faget.**

Jeg vil så se på hovedområdene for faget og på ulike kompetansemål. Kompetansemålene er definert etter 4., 7. og 10. årstrinn. Jeg ønsker å gå inn i hvert av disse årstrinnene for å se hvordan målene om etisk bevissthet og dannelse blir ivaretatt.

Det defineres 3 ulike hovedområder i planen : «Kristendom», «Jødedom-islam-hinduisme-buddhisme og livssyn» og «Filosofi og etikk». Planen sier på s. 2 at det er innenfor hovedområdet «Filosofi og etikk», at sammenhengen mellom etikk, religion og livssyn skal behandles. Det etiske aspektet nevnes ikke direkte under noen av religionene som omtales på s. 2. Men alle religioner skal gjennomgå slik de blir forstått og praktisert både i historien og idag. Det er vanskelig å lese dette anderledes enn at det ligger et etisk aspekt innebygget i denne formuleringen. Alle religioner har en praktisk side .

### **Grunnleggende ferdigheter i faget**

Her står det, s. 3, en setning om at digitale medier gir muligheter for bred tilgang til materiale om aktuelle etiske problemstillinger. På ulike nivå vil elevene da kunne trene den muntlige ferdigheten ved å drøfte disse etiske problemstillingene i en dialog.

### **Kompetansemål i faget**

Jeg vil nå se på de ulike kompetansemålene .

For å beskrive målene benyttes ulike verb : fortelle om, lytte til, beskrive, samtale om, kjenne til og gjenkjenne. I ulik mengde benyttes de samme verb til å beskrive målene innenfor alle religioner. Under området «Filosofi og etikk» innføres nye ord for å beskrive målene. Under hver religion og under livssyn nevnes samtale om som et eget kulepunkt. Faget skal gjøre 4.klassinger i stand til å samtale om den religiøse praksis i de ulike religioner og livssyn. Leveregler nevnes spesielt under det samme punktet. Leveregler henger nært sammen med livstolkning og med etikk.

Under området «Filosofi og etikk» brukes verbene : uttrykke og å gjøre bruk av. Det elevene skal

lære er å gjøre bruk av er gjensidighetsregelen. Det er et mål at de skal vise evne til å bruke denne i praksis. Her nevnes også ordet dialog.

Først vil jeg se på målene etter 4. årstrinn, s.3 – 4.

Det er et mål at elever på 4. trinn, skal praktisere gjensidighetsregelen, samt føre en dialog om samvittighet og etiske leveregler. Videre skal de samme elevene, sitat s.4, «*bruke FN's barnekonvensjon for å forstå barns rettigheter og likeverd.*»

Barn på 4. trinn er 9 år.

Jeg vil så se på kompetansemålene etter 7.trinn. s. 5- 7.

Stort sett benyttes de samme verbene for å beskrive målene. Men i kompetansemålene etter 7. trinn har kravet til elevenes refleksjonsnivå økt sterkt. De skal kunne samtale om livstolkning utifra alle religioner og alle livssyn representert i planen. Samtalen skal også inneholde aktuelle etiske utfordringer. Samtalen om disse utfordringene skal kunne føres utifra den enkelte religion og det enkelte livssyns menneskesyn, gudssyn og verdensbilde.

Under området «Filosofi og etikk» nevnes som et punkt at elevene skal kunne diskutere spesielle utfordringer Det nevnes etiske utfordringer som fattig/rik, krig/fred, osv. De skal også være i stand til å samtale om FN,s verdenserklæring og om betydningen av menneskerettighetene. I tillegg nevnes en rekke etiske livsområder. Verb som benyttes er samtale om, diskutere og drøfte. Barn på 7. trinn er 12 år.

Jeg vil så se på kompetansemålene etter 10.årstrinn, altså etter fullført grunnskole, s.7-9. Under området « Filsofi og etikk» blir det tydelig hvor sterkt de etiske aspektene er formulert. Eleven skal være i stand til å drøfte etiske spørsmål knyttet til de fleste livsområder. Dette skal skje med respekt for alle de omtalte religioner og livssyns verdivalg.

I nest siste kulepunkt, s. 9, brukes verbet reflektere. Reflektere er et ord som forutsetter en evne til egenvurdering. I kulepunkt 3 sies det at elevene skal bruke «*etisk analyse med utgangspunkt i grunnleggende etiske tenkemåter*».

Ordet livstolkning er gjennomgående. For hver enkelt religion er det et mål at religionen skal forstås som denne spesielle religionens livstolkning. Begrepet livstolkning benyttes ikke ved delområdet livssyn. Her er målet å vise hvordan livssynet kommer til uttrykk på ulike måter. Elever er 15 år når de er ferdige med grunnskolen og skal ha nådd disse målene.

### **Vurdering :**

Etter 10.årstrinn skal eleven ha standpunkt karakterer, men de kan også trekkes ut til muntlig eksamen i alle områder som er nevnt ovenfor. Dette innebærer at også de etiske målene skal kunne vurderes.

Det er åpenbart at RLE har høye mål for elevens etiske kompetanse. Begrepene livstolkning, forståelse, respekt og dialog er gjennomgående i hele planen. Det benyttes ulike verb. Ulike verb har forskjellig styrkegrad. Drøfte forutsetter en dypere innsikt enn samtale om. Forklare og beskrive er mere reproduserende.

### Pedagogiske prinsipper i RLE.

Når jeg her velger å ta med et avsnitt om pedagogiske prinsipper, er det fordi disse kan komme til å bety noe ved den senere drøftingen av etiske aspekter.

Det er en uttrykkelig forutsetning på bakgrunn av dommen at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Undervisningen skal ikke være forkynnende og det er ikke rom for religionsutøvelse.

Tilpasset opplæring er et prinsipp i hele læreplanen også i RLE. Planen nevner, s. 1, at det skal benyttes varierende og engasjerende arbeidsmåter, samtidig advares det mot å benytte arbeidsmåter som elever og foreldre kan oppleve som utøvelse av annen religion eller livssyn. Til sist understrekes viktigheten av et løpende samarbeid mellom hjem og skole.

## 2.4 Generell del

Mellom Formålsparagrafen og de enkelte fagplanene ligger læreplanenes generelle del . Det var et samlet Storting som sluttet seg til Generell del alt i 1993. <sup>20</sup> Det var et ønske om klare nasjonale mål i lover og forskrifter innen utdanningssektoren først på 90-tallet . Stortinget mente at formålsparagrafene alene var for utydelige styringsredskaper. Dette kom fram under Stortingets behandling av St.meld. nr.37 (1990-1991). Generell del ble vedtatt som forskrift. Det er en operasjonalisering av overordnede mål i Formålsparagrafen. Generell del ligger som en verdimelessig, kunnskapsmessig og kulturell overbygning over læreplanen. Naturligvis da også over RLE.

Generell del ble ikke endret da Kunnskapsløftet ble innført i 2006/2007. Kvalitetsutvalget

---

20 «Kultur for læring», St. Meld nr.30 (2003-2004)

foreslo å videreføre denne uten endringer. De fleste høringsuttalelser var positive og Stortinget sluttet seg til forslaget slik at Generell del gikk inn som en del av Kunnskapsløftet i 2006. Dette er interessant, særlig fordi den har forskriftsstatus. Skolen fikk ved å beholde denne, en rettesnor fra overordnet myndighet til å tolke øvrige fagplaner. Læreplanverkets generelle del er brillene vi må lese fagplanene med.

Generell del er svært ordrik. Den er også illustrert med bilder fra norsk kulturhistorie. Skolens mål slik det uttrykkes i denne delen, er todelt. Elevene skal få utvikle seg selv. På alle livets områder skal mennesket utvikles. Parallelt med selvutviklingen følger den sosiale danningen. Mennesket skal oppdras til ansvar for andre, empati og samarbeid. Denne dobbelte tanken går gjennom hele Generell del, og uttrykkes særlig klart i delene, « Det meningsseekende mennesket» s. 18 – 20, «Det allmenndannede mennesket», s. 35 – 40 og «Det integrerte mennesket», s.49 – 50.<sup>21</sup>

Generell del trekker ut hovedtemaene fra Formålsparagrafen og presenterer disse i de enkelte kapitlene. For eksempel : Hovedtema religion og etikk beskrives i kapitlet om «Det meningsseekende menneske». Det siste kapitlet , «Det integrerte menneske» sammenfatter alle temaene.<sup>22</sup>

#### Bildebruken :

Generell del har utrolig mange bilder fra kjente kunstverk. På en egen måte understreker bildebruken tekstens budskap. Jeg vil trekke fram et eksempel her og et i kapittel 7. « Det allmenndannede mennesket» illustreres på s.35 med bildet : «En abonnent på Aftenposten» av Oda Krogh. Jenta som klipper i avisa, leder tanken på mennesket som vokser i kunnskap og utvikling, og som forholder seg til en stadig større verden, her representert ved en avis.

Det er et viktig poeng at Generell del ble vedtatt mens den gamle Formålsparagrafen var gjeldende, men er fremdeles en forskrift når ny paragraf er vedtatt. Det har blitt tatt til orde for at denne delen av læreplanverket skal endres, men så langt jeg vet er det ikke blitt gjort noe konkret med dette til nå. Jeg tar her det forbeholdet at det kan ha skjedd ting på det politiske plan jeg ikke kjenner til.

---

21 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.

22 Gravem 2004, s. 23-24

## 2.5 Kort oppsummering :

Vi har i kapittel 2 sett at faget KRL var et resultat av at Stortinget ønsket å endre de gamle livssynsfagene, slik at vi fikk et fag som skulle samle alle elever. Den økte innvandringen viste behovet for et fag der elever fra majoritetskultur og minoritetskulturer hadde samme undervisning. Utredningen «Identitet og dialog» la vesentlige føringer for det nye faget. Utredningen legger særlig vekt på at elevene skal bli trygge på sitt eget og utvikle sin egen identitet, samtidig som de skal lære respekt og forståelse for andre. Elevene skal settes i stand til dialog. Dette er viktig i et pluralistisk samfunn. Faget KRL fikk bare delvis fritaksrett.

Det nye faget ble klaget inn for FN's menneskerettighetskomite og Den europeiske menneskerettighetsdomstol. I 2007 falt den endelige dommen som slo fast at KRL ikke var i samsvar med foreldreretten, og at Norge hadde krenket Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen. Faget var revidert i 2005, men i 2007 ble Norge pålagt ytterligere endringer.

KRL byttet navn til RLE, « Religion, livssyn og etikk». Faget skulle være objektivt, kritisk og pluralistisk.

L97 ble erstattet av Kunnskapsløftet i 2006. Forandringen fører til viktige endringer for alle fag i skolen. Det defineres kompetansemål etter 4., 7. og 10. trinn, arbeidsmåtene blir ikke lenger obligatoriske og innholdet skal formuleres i lokale fagplaner.

«Læringsplakaten» erstatter «Broen». Dokumentet er kort og presist. For denne oppgaven blir punktet om styrking av egen identitet særlig viktig.

Et studium av RLE - fagets kompetansemål viser at målene for etisk kompetanse er høye. Ordene livstolkning, forståelse, respekt og dialog går igjen. Faget skal gi elevene kunnskaper om religioner, etikk og livssyn.

Generell del lå til grunn da KRL ble vedtatt. Denne ble ikke endret da Kunnskapsløftet ble innført. Generell del er en overbygning over læreplanen. Religion og etikk blir særlig beskrevet i delene :

« Det meningssøkende menneske» og «Det integrerte menneske». Skolens læreplan er en forskrift.

### 3. Kapittel : Skolens formålsparagraf

#### 3.1 Skolens formålsparagraf i 1996.

Da KRL ble vedtatt hadde skolen fremdeles formålsparagrafen fra 1969. Den er kun interessant som bakgrunnsmateriale for den nye, og jeg kommer ikke til å kommentere den. Jeg velger å gjengi ordlyden direkte :

*«Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmenkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elever og mellom skole og heim.»*

Det er særlig formuleringen «*kristen og moralsk oppseding*» som for noen skapte problemer. Kunne formuleringen være i strid med menneskerettighetskonvensjonene ? En utredning av lagdommer Erik Møse konkluderer med at dette ikke er tilfelle dersom paragrafen tolkes i tråd med Generell del av læreplanverket.<sup>23</sup>

Formålsparagrafen ble endret flere ganger, men disse endringene var slik at ting ble føyd til. Jeg går her ikke inn på disse endringene fordi det er den nye paragrafen og arbeidet som førte fram til den som er interessant for situasjonen idag.

#### 3.2 Bostadutvalgets arbeid fram mot ny formålsparagraf

Diskusjonene rundt skolens formålsparagraf førte til at Regjeringen 2. juni 2006 satte ned et et utvalg for å gjennomgå formålet med opplæringen og formålet med barnehagen.<sup>24</sup> Utvalget var brett sammensatt med representanter fra ulike tros og livssynsretninger. Mandatet gikk ut på at de skulle gjøre en omfattende gjennomgang av samfunnsutviklingen. De skulle se på endringene i utdanningssystemet. De skulle vurdere forankringen i det kristen/humanistiske verdigrunnlaget. De skulle vurdere Formålsparagrafens forhold til internasjonale menneskerettigheter. De skulle

---

<sup>23</sup> Gravem 2004 s. 87.

<sup>24</sup> NOU 2007 : « Formål for framtida»



også se på formålsparagrafer i andre nordiske og europeiske land. Målet var felles formål for hele utdanningsløpet.

Ut i fra disse vurderingene skulle utvalget legge fram ulike forslag og dra igang en prosess hvor ulike grupperinger fikk uttale seg . Dette var ingen ordinær høringsprosess. Det ble i denne mellomrunden arrangert møter, blant annet i Utdanningsforbundets regi flere steder i landet. På grunnlag av alle vurderingene skulle utvalget gi en tilråding til departementet om konkret formulering av formålet med opplæringen og formål for barnehagen. Leder for utvalget var Inga Bostad. Utvalget fikk derfor navnet Bostadutvalget. Tidsfristen var 1.juni 2007.

*Sitat : « Konsensus innebærer at de fleste er enige om det meste, og ikke alle er enige om alt.»<sup>25</sup>*

Da utvalget la fram sin utredning, hadde de kommet fram til et konsensusforslag. I forkant av konsensusforslaget hadde utvalget delt seg. Det følger derfor 2 primærforslag med utredningen. 9 utvalgsmedlemmer la fram et forslag hvor de ikke ønsket henvisning til noe tros -eller livssyn. Hovedbegrunnelsen var et ønske om å sikre best mulige kår for tanke-og religionsfriheten for barn og unge. De henviser til menneskerettighetene. Siden opplæringen skal omfatte alle barn, mener disse representantene at det er en fordel å unngå ordet kristen i paragrafen. <sup>26</sup>Selv om kristne og humanistiske verdier har spilt og spiller en stor rolle i det norske samfunnet, begrunner de sitt standpunkt med at Norge nå er et pluralistisk samfunn. I et slikt samfunn er det uheldig med en formålsparagraf som virker ekskluderende på noen grupper.

Det andre primærforslaget ble lagt fram av 3 av de andre representantene. Disse har særlig tre anliggender. <sup>27</sup>De ønsker å tydeliggjøre foreldrenes ansvar . I konsensusforslaget står dette i tekstens siste linje. Disse representantene ønsker å løfte foreldreansvaret fram i teksten.

De ønsker å tydeliggjøre «*grunnleggende verdier i kristen og humanistisk tradisjon*», sitat s. 8.

Det siste punktet gjelder mangfoldet i samfunnet som de mener må markeres at skal være synlig i skolen, og at «*den enkeltes overbevisning skal respekteres*».

Disse representantenes begrunnelse er at både majoriteter og minoriteters kultur skal synliggjøres . De viser til at integrerende sosialisering er referert til i utvalgets mandat og ønsker en formålsparagraf hvor dette kommer tydelig fram . De begrunner at det er viktig å få fram begrepet kulturell forankring, fordi elevene slik kan få utvidet egen horisont. De presiserer at skolen skal være et dannelsesprosjekt. Danningen skal<sup>28</sup> være i tråd med den enkeltes egen

---

25 «Identitet og dialog », 2.5.5

26 «Formål for framtida », del 2 s. 7

27 «Formål for framtida », s. 8

28 »Formål for framtida» s. 9

religiøse og kulturelle tilhørighet.

Forslaget nevner mange verdier. Flere av disse er like i begge forslagene, men mindretallet har tilgivelse med som en verdi.

Konsensusforslaget ble enstemmig lagt fram for Stortinget. Da Stortinget behandlet forslaget ble det foreslått og vedtatt endringer i konsensusforslaget. Tre viktige endringer ble gjort. For det første løftes samarbeidet med foreldrene fram til første linje. Det stod sist i utvalgets forslag. Kristne og humanistiske verdier ble også løftet fram i paragrafen. I tillegg ble ordet arv føyet til slik at det nå står «*arv og tradisjon*». Dette bør en se i sammenheng med endringene i Grunnloven. De verdier som listes opp blir da å forstå som en konkretisering av kristne og humanistiske verdier. Tilgivelse kom inn som en av verdiene.

Stortinget tok altså inn elementer fra forslaget til mindretallet i komiteen. Ny formålsparagraf ble vedtatt 5. desember 2008. Fra uttalelser i pressen kan en lese at alle parter er fornøyd. Både de som kjempet for en kristen formålsparagraf og flere av de som ønsket en paragraf uten henvisning til noen bestemte livssyn uttaler seg positivt. I Dagbladet dagen etter vedtaket uttaler utdanningsminister Bård Vegar Solhjell at han er glad for at skolen har fått en livssynsnøytral paragraf. « Vi har kvittet skolen med en antikvititet og gitt den en moderne paragraf.»

I samme artikkel sier representanter fra Høyre, Kr.f. og Frp at de gleder seg over en paragraf med en tydelig verdiforankring. Dagrun Eriksen fra Kr.f. sier at hun har respekt for at Stortinget har slått fast en formålsparagraf som bygger på verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon.<sup>29</sup>

Formålsparagrafen er viktig for hele forståelsen av skolens arbeid. Arbeidet med etikk og verdier må sees i lys av denne. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 8. Nedenfor velger jeg å sitere paragrafen i sin helhet. Dette gjør jeg for å gjøre videre arbeid tydeligere. Jeg tar meg den frihet at jeg utelater ordene lærebedrift og lærlingar. Tallene er mine tall for å lette arbeidet nedenfor.<sup>30</sup>

#### Skolens formålsparagraf:

*1. «Opplæringa i skole skal, i forståing og samarbeid med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell innsikt og forankring.*

---

29 Dagbladet 06.11.2006

30 Opplæringsloven

2. *Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som og kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.*

3. *Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.*

4. *Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.*

5. *Elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.*

*Elevane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.*

6. *Skolen skal møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjer danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidas.»*

### 3.3 Etiske aspekter i Formålsparagrafen

Den nye paragrafen har 6 bolker eller avsnitt. Jeg vil nå forsøke å hente ut de etiske aspektene, men disse er til en viss grad vevet inn i hele teksten.

«...samarbeid og forståing med heimen...» nevnes i avsnitt 1. Her er foreldreretten ivaretatt som et prinsipp og en forutsetning slik det var i den gamle paragrafen. Videre sies det at elevene skal ha historisk og kulturell forankring. Det kan naturligvis diskuteres hva som ligger i kulturell forankring. Som nevnt ovenfor kommentere Bostadutvalgets mindretall dette. De sier at forankring er viktig for elevens danning ved at de slik får utvidet egen horisont. Danning skjer ved at elevene får del i verdiene både i egen og i andres kultur. Dersom en forstår dette slik, og det er vel nærliggende siden utvalget selv uttrykker det, bør det være grunnlag for å hevde at Formålsparagrafen her uttrykker integrerende sosialisering uten å nevne begrepet spesielt. Avsnitt 2 er mettet med honnørord og etiske aspekter. Når kristen og humanistisk arv og

tradisjonen nevnes sammen og sidestilles på denne måten , må formålet være å oppdra eleven i de verdier som er felles for disse tradisjonene. Fellesverdiene konkretiseres også i den videre ordlyden. Det skal legges til grunn et kristent og humanistisk menneskesyn. Det er også særlig interessant at nestekjærlighet og tilgivelse nevnes spesielt. Selv om etiske aspekter ikke er utfyllende konkretisert, men bare er nevnt ved eksempler, ligger det i ordlyden at den etikken som er fellesgods for den kristne og den humanistiske tradisjonen er en del av formålet. Dette er også i tråd med tradisjonen i norsk skole.

Alle verdier er forankret i menneskerettighetene. Det er altså disse og ikke Bibelen eller andre religioners etikk som er skolens fundament. Det er ikke nødvendigvis noen motsetning, snarere tvert om. Ingen vil vel bestride nestekjærlighet og tilgivelse som kristne verdier.

I avsnitt 3 blir det ikke gitt eksempler på hva som ligger i nasjonal og internasjonal kulturtradisjon. Men det er vanskelig å tenke seg at dette ikke inneholder etiske aspekter.

Det neste jeg vil trekke fram er i avsnitt 4 «...*respekt for den enkeltes overbevisning...*» Dette er viktig med hensyn til dialogen i RLE-faget og i skolen forøvrig.

I avsnitt 5 sies det at elevene må utvikle duglighet slik at de kan mestre livene sine. Videre at de skal læres i «*å tenkje kritisk og handle etisk*». Hva som ligger i å handle etisk sier paragrafen ikke.

I det siste avsnittet nevnes ordet tillit. Det er skolen som skal vise elevene tillit og respekt.

Skolen forventes å ha en høy etisk standard. Utfordringen elevene møter skal fremme danning og lærelyst.

Til sist sier paragrafen at all diskriminering skal motarbeides.

Konklusjonen er at formålsparagrafen har svært høye mål for elevens etiske danning. Hvordan skal så dette virkeliggjøres?

Da må vi se læreplanverket under ett og lese fagplaner med brillene både til Formålsparagrafen og Generell del.

### 3.4 Kort oppsummering

I kapittel 3 har vi sett på hvordan den nye formålsparagrafen ble til.

Det var den gamle formålsparagrafen som gjaldt da KRL ble vedtatt i 1996. 2. juni 2006 ble Bostadutvalget nedsatt. Utvalget hadde et omfattende mandat og var satt sammen av representanter for ulike tros og livssynsretninger. På bakgrunn av en vurdering av hele samfunnsutviklingen skulle de legge fram forslag til ny formålsparagraf for Stortinget. Etter flere runder i Stortinget ble ny formålsparagraf vedtatt 5. desember 2008.

Formålsparagrafen har høye mål for elevens danning. Etske kvaliteter og dyder gjennomsyres paragrafen. Paragrafen slår fast at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon. Verdiene kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn. Det nevnes mange eksempler. Formålsparagrafens verdier har sin forankring i menneskerettighetene. Formålsparagrafen danner, sammen med Generell del , forståelsesnøkkelen til tolkningen av skolens øvrige planer.

## 4. Kapittel : Dydsetikken som etisk modell

### 4.1 Hvorfor dydsetikk ?

Dydsetikken vender oppmerksomheten mot handlingens person, mot eleven. Det er eleven som står i sentrum i skolen. Det er utviklingen av elevens kunnskap, danning og vekst som er målet. Hvilke holdninger går eleven ut av skolen med ? Hvilke holdninger går han eller hun videre ut i livet med ?

Formålsparagrafen sier noe om hvilken elev skolen ønsker å danne. Både pliktetikk og konsekvensetikk bli brukt i skolen, men fordi holdninger og danning er en så viktige mål, synes jeg det er spennende å se nærmere på dydsetikken. Som forfatterne av boka «Det sanne, det gode og det skjønne» skriver om dydsetikk på s. 146, handler dydsetikken om kultivering av personens moralske karakter.<sup>31</sup>

Jeg nevner innledningsvis at jeg velger å bruke dydsetikken som den etiske modellen jeg vil vurdere etikkundervisningen i skolen under. Jeg mener, slik jeg beskriver ovenfor, at denne har en egen kvalitet fordi den så tydelig setter elevens egen danning og utvikling i sentrum.

Hverken Læreplanen eller Formålsparagrafen sier noe om hvilken innfallsvinkel det er naturlig å arbeide etter. Det skal arbeides grundig med etiske spørsmål i skolen. Skolen har høye etiske mål for oppdragelsen, men jeg kan ikke se at det noen steder diskuteres hvilken etikk det skal arbeides utifra. Fordi jeg har tro på at dydsetikken kan tilføre etikkundervisningen en ekstra kvalitet, slik at denne kanskje kan bli viktig for elevens moralske utvikling, har jeg valgt å studere dydsetikken nærmere.

### 4.2 Kort om ulike etiske teorier

Svein Aage Christoffersen skriver i sin bok at lærebøkene gir inntrykk av det finnes et mylder av etiske teorier<sup>32</sup>, men at de lar seg samle i to hovedretninger : Den konsekvens etiske eller den Pliktetiske grunnmodellen. Heiene og Thorbjørnsen<sup>33</sup> mener at etikkens historie kan leses under tre viktige innfallsvinkler : Pliktetikk, Konsekvensetikk og Dydsetikk. Også Christoffersen<sup>34</sup> har

---

31 Svendsen og Säätelä , 2007, s. 146-155

32 Christoffersen 2012, s. 74- 75

33 Heiene og Thorbjørnsen 2011, s 76-77

34 Christoffersen 2012, s. 93- 96

dydsetikken med som et tredje alternativ.

Men da det altså er dydsetikken som er denne oppgavens hovedinteresse, skal jeg bare kort si litt om de to andre modellene. Jeg vil også si litt om Løgstrups teorier.

### Pliktetikken

Pliktetikken er opptatt av den ytre atferden. Det er selve handlingene som er viktig. Er en handling rett eller gal? Handlingen har en egen egenskap. For å finne svaret trenger vi normer eller handlingsregler. Et eksempel på dette er de 10 bud. Norm kommer fra gresk. En norm er det bygningsmennene styrer byggeprosessen etter.<sup>35</sup> Normene skal på samme måte styre menneskenes handlinger.

Immanuel Kant(1724-1804) utviklet en filosofi rundt pliktetikken hvor denne forankres i fornuften . Etikken må være allmenn, et universelt prinsipp. Kant formulerte dette i Det kategoriske imperativ : *«Du skal bare handle etter den maksime som du også kan ønske skal bli en allmenn lov»* Kant fikk stor betydning for filosofien. I nyere filosofi er hans tenkning utviklet videre av blant annet John Rawls ( 1921-2002 ) og Jürgen Habermas.<sup>36</sup>

I skolen har pliktetikken alltid hatt sin klare funksjon. En pedagogikk som har vært basert på klare og entydige regler er enkel og lettfattelig for barn og ofte tiltalende for pedagoger

### Konsekvensetikken

Konsekvensetikken er mere opptatt av handlingenes betydning enn av handlingen i seg selv. Dersom en handling fører til et godt resultat kan denne være riktig. Handlingen får sin etiske kvalitet ut i fra konsekvensene.<sup>37</sup>Istedenfor normer vurderes konsekvensene ut i fra de verdiene en ønsker å fremme. Denne etiske modellen trenger derfor en verditeori som sier noe om hvilke verdier en ønsker å fremme eller bevare. Da verdier oftest er knyttet til ideologier vil begrunnelsen for etikken ofte være ideologisk.

I filosofien har Jeremy Bentham (1748-1832) vært viktig for utviklingen av denne etiske tenkemåten. Handlinger som fører til lyst i motsetning til smerte er riktige (den utilitaristiske etikk) Denne måten å tenke på ble videreført av John Stuart Mill (1806-1873). Idag er filosofien særlig utbredt i sosialetikken og i politikken . I politikken teller ofte resultatet mere enn

---

35 Heiene og Thorbjørnsen 2011, s. 77

36 Heiene og Thorbjørnsen 2011, s. 78-79

37 Christoffersen 2012, s. 75

handlingen.<sup>38</sup>

I skolen benyttes en konsekvensetisk etikk ofte i elevsamtaler. Pedagogiske opplegg med aktivt verdivalg er et eksempel på bruk av denne modellen.<sup>39</sup> Involveringspedagogikken som var svært utbredt på 80 tallet, bygget også på en konsekvensetisk tenkning.

Jeg tar med denne korte omtalen av disse to modellene for å synliggjøre at skolen har benyttet og vil komme til å benytte ulike etiske modeller. Selv om jeg mener at dydsetikken kan tilføre skolen kvaliteter, ser jeg at også andre modeller har fordeler som skolen kan og bør bruke.

### K.E. Løgstrup

Ulike moralfilosofier har forsøkt å forankre etikken allment, i en rasjonell analyse av virkeligheten. Jeg vil stoppe ved en av dem før jeg går over til dydsetikken, nemlig den danske teologen K. E. Løgstrup (1905-1981). Løgstrups etikk er bygget opp nedenfra. Det vil si at han bygger opp sin etikk ved observasjon av de mellommenneskelige forhold. Gjennom en filosofisk analyse av de livsfenomener vi alle kan erfare rundt oss, bygger han opp en etikk uavhengig av åpenbaring. Han karakteriserer sin etikk som ontologisk og metoden som fenomenologisk.<sup>40</sup> Etikken møter oss i selve tilværelsens utforming. Etikken er tidløs fordi menneskets grunnvilkår er konstante. Normer skifter med tiden, men tilværelsens grunnstruktur er konstant. Løgstrups etikk beskrives i boken: «Den etiske fordring» som kom ut i 1956, og gjennom arbeidet med «De suverene livsytringer», utviklet på 60-tallet.<sup>41</sup> Etikken møter mennesket i dets erfarte virkelighet. Det er spesielt fenomenet tillit som er sentralt i hans etikk. Tillit er viktig i et hvert møte mellom mennesker. Dette er «den etiske fordring». Menneskene er gjensidig avhengige av hverandre og enhver skal ta vare på det liv som blir lagt i hans eller hennes hånd. Løgstrup sier at nestekjærlighetsbudet er det naturligste av alle bud fordi et hvert menneske venter å bli elsket. Sitat: «*Suverene livsytringer er fenomener som står på den etiske fordrings side*».<sup>42</sup> Slike livsytringer er foruten tillit, barmhjertighet, åpenhet og håp. Uten disse livsytringene går livet til grunne. Løgstrup kaller disse etikkens jordsmonn. De legger grunnlaget for normene, men er ikke normer. De gjør det mulig for oss mennesker å forstå normene. Livsytringene har en hermeneutisk funksjon i forhold til normene og videre etisk refleksjon.<sup>43</sup>

---

38 Heiene og Thorbjørnsen 2011, s. 83-86

39 Imsen 2005, s. 482

40 Asheim 1991, s.11-13

41 Christoffersen 2012, kap.5.7 s.110-117

42 Christoffersen 2012, s.114

43 Christoffersen 2012, s. 117



### 4.3 Dydsetikken i antikken

Jeg starter hos Aristoteles . Deretter går jeg til til Thomas Aquinas . På grunn av omfanget må jeg gjøre et utvalg. Jeg går derfor ikke inn på Sokrates og Platon. Jeg kommer til å si litt om dydsetikk og Luther fordi luthersk teologi i så stor grad har preget den norske skolens tidligere kristendomsundervisning. Jeg vil så se på filosofer fra egen tid, representert ved filosofene MacIntyre og Vetlesen. I siste delen av kapittel 4 kommer jeg til å referere mye til Ivar Asheim og hans bok «Dydsetikk og holdninger, en studie i dydsetikk» Dette fordi han så tydelig definerer dydsetikk og holdningsetikk som tilnærmet det samme. Holdningsdannelsen er sentral i skolens målsetting.

#### Aristoteles

Aristoteles har på en særegen måte preget filosofien fra sin egen tid til vår. Hans utgangspunkt er refleksjoner rundt handlingens mål. Menneskene ønsker et gode som et resultat av sine handlinger. Det må finnes noe som er godt i seg selv, noe samlende over alle andre mål. Dette høyeste gode kaller Aristoteles for «Lykke». «Lykke» er det høyeste gode, men da forstår en lykke som lykke for hele samfunnet, ikke bare for den enkelte personen der og da.<sup>44</sup>

Denne lykken må finnes i noe som er spesielt for mennesket, altså i en menneskelig virksomhet, i motsetning til planter og dyr. Aristoteles kommer fram til at det eneste stedet dette er mulig er innenfor de livsytringene som kommer ut av den fornuftige delen av menneskets sjel.<sup>45</sup> En virksomhet, noe som er godt i seg selv, må kjennetegnes ved den menneskelige dyd. Lykke må vi derfor forstå som *«sjelens virksomhet i samsvar med dyden»*.

Dette resonnementet som er avgjørende i Aristoteles' etikk, bygger både på en bestemt antropologi og en bestemt psykologi, begge forskjellig fra vår tid. Antropologien til Aristoteles er teleologisk. Et hvert menneskes liv har et bestemt livsmål lagt ned i seg av naturen. Mennesket har en drivkraft i seg til å virkeliggjøre dette livsmålet. Etikken og antropologien blir på en måte det samme.<sup>46</sup> Hvis mennesket finner ut hvilke evner det har og hvordan disse best kan fungere, finner det også ut hvordan det kan finne det gode liv, som altså er «Lykke»

Sjel er et viktig begrep hos Aristoteles, men da forstått anderledes enn i kristen tenkning. Han skjelner mellom høyere og lavere sjelskrefter. Sjelen har en hierarkisk oppbygging. Den har en

---

44 Asheim 1997, s. 29.

45 Asheim, 1997 s. 30

46 Svendsen og Säätelä , 2007 s. 147

høyere fornuftig del og en lavere ufornuftig del. Hver av disse har flere stadier Den fornuftige delen er delt i to, en del er det rasjonale, fornuften i egentlig forstand, og den andre delen er den delen som kan lytte til fornuften. Dyd er en form for sjelelig dyktighet (Asheim s. 30) Dyden omfatter både fornuften selv og sjelskrefter som har del i fornuften. Dydsskjemaet blir todelt. Det ene omfatter forstandsdyder. Disse kan vokse og utvikles ved belæring. De andre, de sedelige dydene, blir til ved tilvenning.<sup>47</sup> Det er vanskelig å si hva disse dydene egentlig er. Det blir galt å si at de er nedlagt i mennesket gjennom naturen fordi dydene hele tiden utvikles. De kalles på gresk «heksis» og på latin «habitus». På norsk har de blitt oversatt som «varige beskaffenheter». Asheim mener at noe av vår tids problemer med å innholdsbestemme ordet dyd kan ha sammenheng med at ordet har vært uklart helt fra antikken.

Det er en sammenheng mellom dyd og handling. Dyden preger menneskets valg og gjør oss i stand til å velge det gode. Mennesket må søke det rette mål, og dette er den gyldne middelvei. Middelveien er sentral hos Aristoteles.<sup>48</sup> Ved å finne den oppnår vi en indre balanse. Dette er fullkommenheten. Den mest fullkomne dyden er rettferdighet. Dette er den dyden som retter seg mot andre, som er sosialt orientert. Etter antropologien er mennesket et fellesskaps vesen. Dydene må leves ut blant andre. Slik vil de utvikles. Rettferdigheten samler alle de individuelle dydene opp i seg. Hos Aristoteles blir denne dyden dermed et samlebegrep både for det individuelle og det sosiale.<sup>49</sup> Dydsbegrepet er likevel refleksivt. Det gjør noe med det subjektet som utfører og som eier dyden. Dyden hos Aristoteles forstås som sjelens dyktighet.<sup>50</sup>

#### 4.4 Dydsetikken i middelalderen : Thomas Aquinas' (1225 – 1274)

Thomas bygger på noe av den samme tenkningen som Aristoteles. Også han legger stor vekt på mennesket som fornuftsvesen, men som kristen teolog har han en annen antropologi. Guds naturlige lov er skrevet i menneskenes hjerter. Vi har derfor alle etter naturen kunnskap om rett og galt. Vi kan velge det gode og velge å behandle mennesker slik vi ønsker at de skal behandle oss. Mennesket trenger likevel noe mer enn den naturlige lov. Vi trenger den åpenbarte lov. Fornuften strekker ikke til. Får å nå det endelige målet for våre liv som er saligheten, trenger vi nåden. Nåden, gitt gjennom nattverdssakramentet, gir oss del i guddommelig liv. Thomas har en påbygningsetikk.<sup>51</sup> Asheim kaller Thomas' etikk for «selvrealisering på nådens grunn», s.142

---

47 Asheim 1997, s. 30-31

48 Svendsen og Säätelä 2007 s. 151-152

49 Asheim 1997 s. 35-36

50 Asheim 1997 s. 36

51 Heiene og Thorbjørnsen 2011, s. 57-58

Thomas kaller Aristoteles for Filosofen. Han definerer dyd som «fullkommengjøring av en sjelsevne». Han inndeler dydene i intellektuelle og moralske dyder. Han omtaler også dyder i relasjon til andre, slik Aristoteles gjør. Alle disse dydene er imidlertid ufullkomne. De fullkomne dydene er de teologiske som er rettet mot menneskets endelige mål. Disse dydene er tro, håp og kjærlighet. Menneskets sanne selvrealisering er hos Thomas bare mulig på nådens grunn.<sup>52</sup>

#### 4.5 Dydsetikk hos Luther ?

Jeg skriver dydsetikk og Luther med spørsmålstejn. Han er ikke kjent som en dydsetiker. Det er vel vanlig å forbinde Luther med sterk betoning av de ti bud, altså en pliktetikk med sterk vekt på normer. Jeg forholder meg i den videre fremstillingen til Asheims tolkning av Luthers syn på dydsetikken.

Aristoteles sier : «Vi blir gode ved å praktisere». Hans etikk går ut på at mennesket bygger opp sin moralske identitet ved å handle moralsk. Luther bryter her med aristotelisk etikk. Hans kritikk ligger på to plan. For det første er en gjerning god bare hvis den som utfører gjerningen er god. Luther viser til Bibelen og bergprekenens ord om treet og fruktene. For det andre må gode gjerninger springe fram av omtanke for våre med mennesker. Tjenesten for andre er godhetens mål.<sup>53</sup>

Tar Luther avstand fra all dydsetikk? Er hans brudd med Aristoteles så totalt at det ikke lenger gir mening i å snakke om dyder? Erstatte han ikke dydsetikken med pliktetikk ? Asheim mener at slik er det dersom dydsetikk defineres som selvrealisering gjennom gode gjerninger. Det er også riktig at Luther formulerer handlingsregler, normer i sin etikk. Men.....når han skal forklare normene anvender han, igjen ifølge Asheim, dydsbegreper. Likevel vil han ikke kalde Luthers etikk for dydsetikk, men en etikk med dydsetiske innslag. Luther konkretiserer som sagt ovenfor, sin etikk gjennom dydsbegreper, f.eks. ydmykhet, nestekjærlighet, glede, men på en måte som er forskjellig fra Aristoteles. Mye av forskjellen ligger i den ulike antropologien. Luthers antropologi er relasjonell og eksentrisk.<sup>54</sup> Den sentrer ikke om menneskets egenutvikling, men forholder seg til noe utenom mennesket. Sitat s.158 : «*Dyd er å forholde seg til*».

Dette må igjen sees i sammenheng med kristologien. Gjennom troen får mennesket tilregnet «Kristi dyd». Den troende bringer Guds godhet videre til sin neste. Slik blir dyden relasjonell.<sup>55</sup>

I kristen, luthersk forståelse blir dyd noe mennesket får del i gjennom fellesskapet med Kristus.

---

52 Asheim 1997, s. 141.144

53 Asheim 1997, s. 150-152

54 Asheim 1997, s. 157- 158

55 Asheim 1997, s. 160-161

Fellesskap med guddommen er en fremmed tanke i gresk mytologi, noe som også viser ulikheten i forhold til antikkens dydsetikk.

#### 4.6 Dydsetikk i nyere tid

Nå må det igjen gjøres et valg på grunn av oppgavens omfang. Jeg velger å se på to representanter fra vår tid, filosofene Alasdair MacIntyre og Arne Johan Vetlesen. MacIntyre velges fordi han er den filosofen som gjorde dydsetikken aktuell på nytt etterat den lenge hadde spilt en ubetydelig rolle i filosofien. Vetlesen velges fordi han er en aktuell og mye lest filosof i Norge idag.

Til sist vil jeg se på Ivar Asheim og hans forståelse av dydsetikk som holdningsetkk.

##### Alasdair MacIntyre :

MacIntyre gav ut boka «After Virtue» i 1981. Dette markerte et skille for dydsetikken. Den ble igjen aktuell som en tredje modell ved siden av pliktetikk og formålsetikk.

Hans anliggende var at normene hadde spilt fallitt. Ved å se hvordan etikken fungerte i sin samtid observerte han en oppløsning, en manglende fasthet. Han mente dette skyldtes en brutt tradisjon. Menneskelivet var etter opplysningstiden uten telos, uten mål og retning. Det er, etter hans mening, opplysningstidens etikk som har spilt fallitt. Fastheten har blitt borte, og normer og verdier bygger på følelser. Dermed blir etikken tilfeldig. Dyder og laster spilte tidligere, før opplysningstiden, en viktig rolle i etikken. Ved at vekten på disse forsvant, forsvant også menneskets telos. MacIntyre kaller denne telos for «Practice». Telos er ikke et mål bare knyttet til mennesket som individ, men et sosialt mål. Det er en måte å leve sammen på.

MacIntyre mener tradisjonen <sup>56</sup>setter mennesket inn i en fortelling, en narrativ kontekst. Denne fortellingen om menneskets liv skaper mening og sammenheng. Konteksten leverer også dyder. Disse kan menneskene igjen bruke til å skape et bedre liv både for seg selv og for andre. I hans etikk blir dydene definert som «de karaktertrekkene som passer til menneskets livsform»<sup>57</sup>

Dydene blir da ikke bare midler til å nå et mål, men blir en del av målet. Denne måten å tenke etikk på gir etikken en ny begrunnelse i forhold til opplysningstiden.

---

<sup>56</sup> Heiene og Thorbjørnsen, 2011 s.81

<sup>57</sup> Christoffersen , 2012 s.55

## Arne Johan Vetlesen

Vetlesen mener at noe av bakgrunnen for den fornyede interessen for dydsetikk i vår tid skyldes menneskets lengsel etter fellesskap. Dydsetikk forutsetter et fellesskap. Fellesskapet er en betingelse for at individet skal kunne orientere seg i verden.<sup>58</sup> Den postmoderne virkeligheten hvor fellesskap har smuldret opp og individet står i sentrum, har ført til fornyet interessen for dydsetikk.

Dette er ikke hele forklaringen. Det er en fornyet moral og verdidebatt i samtiden. Spørsmål som «hva vi lever for?» og «hva det gode liv består i?» blir på nytt stilt. Det er likevel en grunnleggende ulikhet mellom vår tid og antikken i synet på subjektet. Aristoteles forutsatte at det gode liv, «lykke» var godt for mennesket som mennesket. Vår tids individuelle variasjon var ukjent for antikken. Det er derfor ingen selvfølge at dydsetikken har noe å tilføye vår tid.

Vetlesen mener det er fire karakteristiske trekk ved vår tids interesse for dydsetikk.<sup>59</sup> For det første finnes det mange ulike variasjoner av dydsetikk, men alle føres tilbake til Aristoteles.

Vetlesen støtter her Asheims teori og viser til hans bok om dydsetikk.

Neste poeng er at Aristoteles ikke sier noe om individer som står utenfor fellesskapet, eller som opponerer mot sitt fellesskap. Aristotelisk etikk passer derfor ikke vår individuelle tid.

Vetlesen hevder at denne kritikken likevel ikke rammer fordi Aristoteles setter individet i sentrum. Det er der, i mennesket, dydene utvikles. Når individet avgjør hva som er en rett handling har det tidligere individers erfaring å høste av. Dette er det etiske skjønn. Individets tilegnelse av dyder har satt det i stand til å overveie situasjonen. Han har her en annen forståelse av dyd enn Asheim har.<sup>60</sup> Dyd er det som gjør mennesket istand til å handle godt. Ikke en individuell, selvsentrert «excellence». Et tredje viktig trekk ved vår tids dydsinteresse er hvordan vi forholder oss til de grensene i livet vi ikke er herre over. Til sist hevder han at mange av vår tids dydsetikere er kvinner.

Vetlesen diskuterer videre om dydsetikken i det hele tatt har en plass i vår tid. Han konkluderer med at nettopp fordi individet står så alene overfor sine valg vil det søke mot tettere fellesskap. Det er innen familien at dydene har størst utviklingsmuligheter. Dette, selv om familien i vår tid har mange svakheter. Men her bryter Vetlesen med Aristoteles. Aristoteles mente at dydenes utvikling skulle skje innen polis (bystaten) gjennom vennskapet mellom likesinnede menn, altså i det offentlige liv.

Relasjonen til barnet er ikke preget av likeverdighet og uavhengighet. Tiltross for dette hevder

---

58 Vetlesen 1998, s. 7-9

59 Vetlesen, 1998 s. 12

60 Vetlesen 1998, s. 14-15

Vetlesen at familien er den arena som best er preget av ikke-kommersielle og ikke-materielle livsverdier. Det er derfor her individet må erfare kjærlighet og vennskap.<sup>61</sup> Mennesket må oppleve seg selv som verdifull for å kunne oppleve at livet er verdt å leve og for å bli moralsk god. Han viser her igjen til Asheims poengtering av barnet som viktig i en fellesskapsorientert etikk.<sup>62</sup>

Dydsetikken har ifølge Vetlesen mange svakheter, men har sitat : s. 208 « *sin styrke i å tegne et særlig rikt bilde av mennesket som handlende vesen nettopp i ordets ikke-markantile betydning*». I en senere bok, «Moralens sjanser i markedets tidsalder», sier Vetlesen at det er viktig for mennesket å fastholde at det ikke er framme ved målet for sin moralske dannelselse, men at vi er i utvikling. Vi har idealer, samtidig virkeliggjør vi målet for livet her og nå. Dydene er i seg selv goder, og de bidrar til å utvikle oss som mennesker og utvikler fellesskap i en bestemt retning.<sup>63</sup>

### Ivar Asheim

Asheim definere dyder som holdninger. Han bygger opp en argumentasjon for hvorfor dyd i vår tid kan leses som holdning. Språklig sett er dyd et belastet ord. Vi har ord og uttrykk som dydsmønster, å være dydig, å miste dyden o.l. som alle gir negative assosiasjoner. Dyd har derfor gått ut av dagligtalen. Ordet holdning er derimot et ord som umiddelbart blir forstått, brukes i dagligtalen og som vekker positive assosiasjoner. Det er viktig at det er samsvar mellom fagetikk og hverdagsspråk.<sup>64</sup>

Dersom en ser på alminnelig etisk debatt og samtale, brukes ofte ordet holdning. Asheim viser i kapittel 3 til at ordet brukes i offentlige utredninger<sup>65</sup> I boka «Verdirealisering til det gode, studier i verdietikk», utgitt i 2005, gir samme forfatter et omfattende studium av verdibegreper i offentlige utredninger.<sup>66</sup> Verditenkningen har en svakhet ved det at det ikke er så lett å si hva som faktisk er rett og galt. Mye blir overlatt til den enkeltes skjønn. Men etiske dokumenter snakker også om holdninger, ikke bare om normer og verdier. Holdninger er noe mere enn skjønn. Sitat Asheim s. 20 : «*Holdninger utretter noe , de er mer enn en disponerthet for handlinger*». Både pliktetikken og verdietikken blir derfor utilstrekkelig uten holdninger. Derfor mener Asheim at holdninger må reflekteres i teorien til grunnlagsetikken.<sup>67</sup>

---

61 Vetlesen 1998, s. 206-208

62 Vetlesen 1998, s. 201-200

63 Vetlesen 2003, s.167-169

64 Asheim 1997,s. 10-11

65 Asheim 1997, s. 14-17.

66 Asheim 2005, 13-44

67 Asheim 1997, s. 20

Asheim definerer dyd slik :<sup>68</sup>

Sitat : «*positiv holdning = fast, bestemt og konsekvent stilling eller opptreden som tjener medmennesket og bevarer fellesskapet*».

Dette er en definisjon som gjør at hele livet kommer med . Alle de relasjoner som mennesket står i i forhold til sine medmennesker omfattes av denne definisjonen. Dydsetikken, og da forstått som holdningsetikk, gjør etikken konkret. Ved at den er konkret gir den muligheter for valg og er mere motiverende enn verdietikk. <sup>69</sup>

At dyder kan forstås som holdninger begrunner Asheim ved å vise til praktisk språkbruk. Ordene som benyttes i ulike dokumenter er ord som vennlighet, omsorg, oppriktighet, kjærlighet, ydmykhet, redelighet, ærlighet, lojalitet og åpenhet. Alt dette er dydsbegreper. Dydsetikken har tradisjonelt blitt forstått som en etikk som berører hele personligheten. Den fører også til en praksis i forhold til de relasjoner vi står i til våre med mennesker . Det er derfor samme anliggende som ivaretas når etiske dokumenter bruker ordet holdning.<sup>70</sup> Det er viktig, s. 27 at holdning også innbefatter handlinger, ikke bare tanker og følelser.

Selv om dyder og holdninger brukes om de samme begrepene betyr det likevel ikke at holdning omfatter alt det som tidligere lå i dydsbegrepet, men i hovedsak kan holdning i vår tids språkbruk erstatte ordet dyd. Vår tids holdningsbegrep skiller seg fra fra antikkens dydsbegrep på et viktig punkt: Holdningsbegrepet er ikke refleksivt, men synsretningen er utadvent. <sup>71</sup> Dette er en vesentlig psykologisk forskjell.

#### 4.7 Dydsetikk som fellesskapsetikk

Jeg har ovenfor gitt en kort gjennomgang av dydsetikken representert ved ulike tenkere i ulike tider.

Mye er utelatt på grunn av begrensede muligheter.

Holdningsbegrepet blir viktig når jeg senere skal drøfte dydsetikkens anvendelse i skolen. Sitat s. 269<sup>72</sup>: «*Holdning er å forholde seg til noe, en måte å stille seg på, en innstilling*».

Holdningsetikken skiller seg fra den klassiske dydsetikken ved at tyngdepunktet ligger utenfor det etiske subjektet. Den er som sagt ovenfor relasjonell i motsetning til refleksiv. Dette er en forståelse som særlig Asheim poengterer. Forstått som holdningsetikk betyr det at dydsetikken

---

68 Asheim 1997 s. 283 og Asheim 2005 s.63

69 Asheim 2005 s. 60-61

70 Asheim 1997, s. 21

71 Asheim 1997,s. 36-37

72 Asheim 1997, s. 269-270

vil dreie seg om fellesskap. Både det å bygge og å opprettholde sosiale fellesskap er avhengig av positive holdninger. Men også Vetlesen legger vekt på at det er lengselen etter fellesskap som gjør dydsetikken aktuell i vår tid.

Menneskelivet er utenkelig uten en relasjon til «den andre» Løgstrup defineres vel ikke som en typisk dydsetiker, men når jeg har ham med er det fordi han i så sterk grad, ved å betone tillitens betydning, samtidig representerer en sterk fellesskapsetikk. Asheim konkluderer sitt etiske resonnement om dydsetikken med at menneskelig identitet kan forstås som en ellipse bedre enn en sirkel. Ellipsens to brennpunkt er meg selv og den andre.<sup>73</sup> Dydsetikken bringer etikken inn i hverdagen.

#### 4.8 Kort oppsummering

I kapittel 4 begrunner jeg at jeg velger dydsetikken som etisk modell fordi jeg har tro på det sterke fokuset den har på danning.

Dydsetikken har sitt opphav i antikken. Aristoteles legger stor vekt på sammenhengen mellom dyd og handling. Ved å utvikle dyden blir mennesket istand til å gjøre det gode.

I middelalderen utvikles tanken videre av Thomas Aquinas'. Men fordi mennesket er ufullkomment trenger det nåden. Selvrealisering er hos Thomas bare mulig på nådens grunn. Også Thomas omtaler dyder i relasjon til andre.

Luther er ingen typisk dydsetiker, men benytter dydsetiske begreper. Luthers etikk handler ikke om egenutvikling, men om vår relasjon til andre. For en troende handler etikken om å bringe Guds godhet videre.

Dydsetikken har fått en renessanse i nyere tid. Alasdair MacIntyre var særlig viktig for å bringe dydsetikken tilbake som etisk modell for vår tid. Han mente at normene hadde spilt fallitt .

Etikken hadde etter opplysningstiden ikke lenger et fast forankringspunkt. Han vil sette mennesket inn i en fortelling, en tradisjon. Mennesket kan bruke dydene til å skape et bedre liv for seg selv og andre.

Arne Johan Vetlesen har bidratt til fornyet interesse for dydsetikk i Norge. I et postmoderne samfunn vil mennesket søke etter tettere fellesskap. Vetlesen holder fram familien og de nære relasjoner som stedet der dydene lettest vil utvikle seg. For å bli moralsk god må mennesket få styrket sin egen verdi.

Ivar Asheim ønsker å definere dyder som holdninger, selv om dyder og holdninger ikke rommer

---

<sup>73</sup> Asheim 1997, s. 278-279



nøyaktig det samme. Han poengterer at i vår tid benyttes begrepet holdninger der hvor en tidligere snakket om dyder. Holdninger må inneholde handlinger, ikke bare følelser og tanker. Tyngdepunktet i en holdningsetikk må ligge utenfor det etiske subjektet. Den må være relasjonell.

Løgstrup har betonert tilliten mellom mennesker. Derved blir hans etikk også en sterk fellesskapsetikk.

## 5. Kapittel : Framveksten av det moralske mennesket

Dette kapitlet bygger i hovedsak på Gunn Imsens bok «Elevens verden». Jeg henter også noe av stoffet fra «Barne og ungdomspsykologi» av Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen og fra Svein Aage Christoffersen. Dessuten vil jeg benytte hovedfagsoppgaven til Anne Kari Sletten, «Moralsk vurdering -avhengig av kjønn» MF 1992.

Det er en ulikhet i organiseringen av framstillingen av den moralske utviklingen i de to førstnevnte lærebøkene. Imsen konsentrere seg i kapittel 18 om den kognitive utviklingsteorien og om utviklingen som en sosial læringsprosess i 18.3. Evenshaug og Hallen beskriver tre utviklingsteorier, som representerer 3 ulike skoleretninger innen psykologien, det atferdsmessige aspektet, det emosjonelle aspektet og det kognitive aspektet. Jeg kommer ikke til å gå inn i en diskusjon omkring de ulike retningene, men nevner dette fordi Anne Kari Sletten i sin oppgave forholder seg til Evenshaug og Hallen. Og dette er den bakgrunnen hun vurderer Carol Gilligans teorier oppimot. Imsen bruker det samme stoffet, men da organisert under andre psykologiske innfallsvinkler.

Jeg kommer i denne framstillingen bare til å konsentrere meg om elevens moralske utvikling og går ikke inn i andre deler av pedagogiskpsykologi. Når det gjelder utviklingen av identitet, vil jeg komme tilbake til dette i kapittel 6.

Etikkundervisning må knyttes til den enkelte elevs utvikling. Det er derfor nødvendig å vite noe om hvordan moralen utvikles i mennesket når en vurderer skolens etikkundervisning. Men idet at vi overhodet snakker om en undervisning i etikk og moral, ligger det en tro på at vi som pedagoger kan påvirke normutviklingen og den moralske utviklingen. Vi har en tro på det indrestyrete mennesket.<sup>74</sup>

### 5.1 Innhold i noen begreper

#### Normer :

Først litt om begrepet normer. Fra etikken er vi vandt med å bruke normer som betegnelse for handlingsregler, praktiske regler for hvordan vi bør handle i ulike situasjoner. Innen psykologien brukes begrepet anderledes, og forskjellig innen ulike deler av psykologien. Freud bruker begrepet normer om internalisert foreldreautoritet og behavioristene om vaner. Innen

---

74 Imsen 2005 ,s. 473

sosialpsykologien brukes betegnelsen på de forventninger som er felles for medlemmene i en gruppe. I kognitiv psykologi er normer betegnelsen på de generaliserende handlingsskjemaene som styrer og organiserer innretningen av handlingene til en person. Norm er i kognitiv psykologi derfor et indre anliggende.<sup>75</sup>

### Karakter :

Begrepet karakter sammenfatter de moralske funksjonenes egenart i forhold til personligheten forøvrig. Karakter omfatter hele personligheten, men ses spesielt i relasjon til etiske verdier og prinsipper. I utviklingspsykologisk språkbruk blir oftest moralsk utvikling og karakterutvikling brukt om en og samme sak.<sup>76</sup>

### Etikk og moral :

Jeg har til nå benyttet begrepene etikk og moral uten å presisere nærmere hva som ligger i hvert av begrepene. Når jeg nå skal se nærmere på den moralske utviklingen, blir det blir riktig å presisere forskjellen på disse to begrepene. Ordene blir i vanlig språkbruk ofte brukt om hverandre. Etikk brukes vanligvis om selve læren om hva en skal gjøre, læren om det gode, mens moral forholder seg til praksis. Moral kommer fra latin og etikk kommer fra gresk.<sup>77</sup>

Sitat Heiene og Thorbjørnsen s.17 : «*Vi handler moralsk og tenker etisk*»

## 5.2 Det kognitive aspektet

### Jean Piaget ( 1896-1980)<sup>78</sup>

Piagets teorier fikk stor utbredelse innen pedagogisk-psykologisk tenkning i løpet av 50 og 60 tallet, og nådde høyden på 70 tallet Han har preget utviklingen fram mot vår tid og Kohlberg (nedenfor) bygger sin lære på hans teorier.

Piaget deler barnets intellektuelle utvikling inn i ulike stadier. Perioden 0-2 år regnes som den sensomotoriske perioden. Det første leveåret benytter barnet imitasjon som læringsprosess.

2-7 år kalles den preoperasjonelle perioden. Dette er perioden hvor språkutviklingen er viktig.

---

<sup>75</sup> Imsen 2005, s. 474

<sup>76</sup> Evenshaug og Hallen 1991, s. 332

<sup>77</sup> Heiene og Thorbjørnsen 2011, s. 17-18

<sup>78</sup> Imsen 2005, s.235-248

Men ifølge Piaget utvikles kunnskapsstrukturene uavhengig av språket. Først kommer forståelsen, så kommer språket.

7-11 år kalles den konkret-operasjonelle perioden. Nå utvikles evnen til reversibel tenkning. To andre strukturer som utvikles i denne perioden er evnen til klassifikasjon og evnen til å ordne i rekkefølge. Den siste perioden er den formal-operasjonelle, fra ca 11 år. Barnet har nå utviklet en evne til beherske abstrakte strukturer uavhengig av sannhetsverdien. Dette gjør vitenskapelig tenkemåte mulig. Det kan stilles opp hypoteser.

Piaget finner altså ut at et barns moralske tenkning følger samme mønster som utviklingen av barnets intellektuelle evner.<sup>79</sup>

Piagets teorier har fått mye kritikk. Det har blitt reist tvil om stadielinndelingen og påpekt at han overså språkets betydning. Han har også blitt kritisert fordi han la for liten vekt på betydningen av mellommenneskelig kommunikasjon.

Det som først og fremst står fast i Piagets teorier<sup>80</sup>, er at hvert barn må konstruere sin egen versjon av den ytre verden. Kunnskapen kan ikke formidles direkte fra voksen til barn. Aktivitet er viktig i denne prosessen. Styrken som gjør at teoriene enda har en sentral plass, er at de gir et sammenhengende bilde av utvikling og kognisjon.<sup>81</sup>

### Lawrence Kohlberg (1927-1987)

I oppgavens sammenheng er Piaget viktig fordi Kohlberg tok utgangspunkt i hans stadieteorier. Kohlberg presenterte på 60-tallet en teori om barnets moralske utvikling.<sup>82</sup>Utviklingsstadiene kommer i en bestemt rekkefølge. Ingen kan hoppes over. I tillegg til Piagets teorier benyttet Kohlberg egen forskning. Han intervjuet unge gutter. Kohlberg var opptatt av og ønsket å studere barnets moralske vurderinger, ikke bare deres handlinger.

Han delte menneskets utvikling i tre nivåer. Hvert nivå delte han videre i to stadier. Det ble da seks ulike utviklingsstadier. Han har altså en annen inndeling enn Piaget.

0-7 år kalles Det førmoralske nivå. I stadium 1 er det barnets frykt for straff som styrer deres moral. Barnet forstår ikke det moralske resonnementet. Stadium 2 kaller han naiv egoisme. Den andre personen er et middel for å oppnå egne fordeler. Imsen oppgir ikke en alder mellom disse to stadiene.

7-13 år kalles for Det konvensjonelle nivå. I stadium 3 har barnet utviklet evnen til en toveis

---

79 Christoffersen s. 102

80 Imsen 2005 s 247

81 Imsen 2005 s. 248

82 Imsen 2005, s. 475-478

tenkning. Det ønsker å vinne den andres anerkjennelse av å være snill ved å glede og hjelpe dem. I stadium 4 har det utviklet en «Lov og orden-orientering» Barnet orienterer seg mot faste autoriteter og faste lover og regler.

Neste og høyeste nivå er Det etterkonvensjonelle nivå. Stadium 5 kalles en orientering mot sosial overenskomst<sup>83</sup> Moralske verdier får en verdi i seg selv, men kan endres hvis det tjener mer overordnede verdier. Det er ingen absolutte normer.

Stadium 6 er orientering mot universelle etiske prinsipper. Mennesket har nå utviklet egne overordnede verdier. Det mener at det finnes etiske prinsipper som er gyldige for alle.

Menneskerettighetene er eksempler på dette. Overordnede etiske prinsipper kan være rettferdighet, likhet og mennskeverdets ukrenkelighet.

Som nevnt ovenfor er Kohlbergs moralske nivåer del av en kognitiv utviklingsprosess slik det er hos Piaget. Men han mener at stadiene ikke er absolutte. Et barn kan befinne seg på ulike nivåer i ulike sammenhenger. Ifølge Kohlberg styrer mennesket seg selv ved hjelp av indre regler.

Reglene går gradvis over til å få kraft i seg selv. Alle barn går gjennom alle nivåer i samme rekkefølge, men i ulik tempo. Det er også ulikt hvor langt det enkelte menneske kommer. Noen blir værende i de lavere stadier.

Utifra Kohlbergs forskning kan en si at moralsk vurdering er en viktig faktor for moralsk atferd. Imsen sier på s. 478 at dersom teorien er riktige kunne en trukket mange slutninger med store konsekvenser for den moralske oppdragelsen. Men det reist spørsmål omkring resultatene. Det som står fast er at teoriene sier en del om begrensningene i barnets evne til å vurdere moral på ulike alderstrinn. Små barn er f.eks. ikke i stand til å forstå voksnes moralske abstraksjoner. Kohlberg selv mente at det har liten effekt å undervise verbalt om moralske prinsipper i skolen. Det er bedre å benytte samtale og diskusjon om konkrete moralske dilemmaer.

#### Carol Gilligan ( f.1936), og kritikken fra feministisk hold

Gilligan var Kohlbergs elev. Hennes kritikk går særlig ut på at Kohlberg, som andre moralpsykologiske forskere, bare benytter gutter i sine undersøkelser. Hun mener at hans forskning derfor ikke er representativ for kvinner og prinsippene kan ikke gjøre krav på å være universelle. For at en teori skal kunne regnes som universell må den også beskrive sentrale trekk ved kvinners utvikling.<sup>84</sup> Kohlbergs stadier preges av mannsideal, særlig samfunnets oppfatning om rettferdighet. Dette preger særlig de to øverste stadiene. Han trekker også den

---

83 Ved denne inndelingen og navnebruk forholder jeg meg til Imsen 2005 s. 476-477

84 Imsen 2005,s. 480

slutningen at kvinner ofte blir stående på det tredje stadiet i utviklingen. Dette, mener Kohlberg, skyldes at kvinnene oftere legger vekten på mellommenneskelige relasjoner. Guttene kan utvikle seg både til det femte og sjette stadium.<sup>85</sup> Galligan går i rette med dette og hevder at kvinnenes moralske vurderinger knyttes til de aktuelle situasjonene. Mens mennene tenker formelt og abstrakt, søker kvinnene ofte å finne alternative løsninger. Deres moral springer ut i fra ansvar og omsorg. Kvinnene når derfor like høye moralske nivåer som menn. Det er Kohlbergs skjema som er gale.<sup>86</sup> Slettan beskriver i sin hovedfagsoppgave hvordan Galligan hadde intervjuet to barn, en gutt og ei jente, og forelagt dem begge et etisk problem. Begge er 11 år. Jenta prøver hele tiden å finne alternative løsninger på spørsmålet, men gutten gir et tydelig ja /nei svar.<sup>87</sup> Galligans teorier går ut på at menn og kvinner kan ha forskjellig moral. Kvinners moral vektlegger ansvar, omsorg og nærhet. Menns moral er opptatt av rettferdighet og likhet.<sup>88</sup> Kvinnenes moral passer derfor ikke inn i skjemaet til Kohlberg. De får problemer med 5. og 6. stadium fordi det blir for regelbundet. Som Christoffersen sier på s. 104 Sitat : *«De er mer bekymret for folk som unnlater å hjelpe andre når de har mulighet for det, enn for dem som krenker andres rettigheter.»*

### Følelsenes betydning for moralsk utvikling

I de senere årene har det utviklet seg en interesse for sammenhengen mellom følelser og etikk.

Utviklingen av et normalt følelsesliv har avgjørende betydning for utviklingen av moral.

Moralen skal ikke bygge på følelser, men empati er nødvendig for en etisk og moralsk forståelse av en situasjon.

Arne Johan Vetlesen har hatt stor betydning for vektleggingen av følelsenes betydning for utviklingen av moralen.<sup>89</sup> Følelsene forankrer oss, de hjelper oss til å identifisere en situasjon som en moralsk utfordring. Han vil ikke overlate etikken til følelsene, men disse må virke sammen med fornuften. Uten empati kan vi ikke oppleve andres situasjon. I følge Vetlesen starter all moral der, ved opplevelsen av empati.<sup>90</sup> Det blir for omfattende å gå nærmere inn på følelsenes utvikling, men det er på sin plass å nevne betydningen av empati. Empati er viktig for den moralske vurdering.

---

85 Christoffersen 2012, s.103

86 Christoffersen 2012 s.104 og Imsen 2005 s. 479-480

87 Slettan s.31-32

88 Slettan s. 23 og Imsen 2005 s. 479.

89 Christoffersen 2012 s. 107 og Asheim 1997 s. 240-242.

90 Asheim 1997 s. 242

### 5.3 Læring av moralsk atferd

Kriteriet på at normene er internalisert er etter denne teorien motstand mot fristelse. Dette er det naturligvis vanskelig å måle.<sup>91</sup> Karakteren blir oppfattet som en samling tillærte sosiale dyder. Dette er dyder som ærlighet, hjelpsomhet og selvkontroll. Læringsteoretikerne legger stor vekt på imitasjon. Ved å imitere andre, særlig foreldrene i de første årene, utvikler barnet sin moralske sans. Foreldre og andre viktige personer i barnets miljø markerer forskjell på rett og galt ved en konsekvent bruk av belønning og straff. Normene vil etterhvert internaliseres i barnet. Undersøkelser viser at et varmt og konsekvent oppdragelsesmiljø er stedet hvor en indrestyrt moral i barnet utvikles på den beste måten.<sup>92</sup>

Utviklingen av moral gjennom sosiale læringsprosesser har stor betydning i skolen. De benyttes blant annet i arbeidet mot mobbing, men også i annet arbeid med adferd. «Senter for adferdsforskning» ved Erling Roland, har vært en viktig bidragsyter på dette området. Læren om adferdsmodifikasjon som er noe av grunnlaget for denne pedagogikken, er omdiskutert.<sup>93</sup>

#### Lev Vygotsky (1896-1934)

Vygotsky var russisk, men hadde også en jødisk bakgrunn gjennom sin mor. Han hadde kjennskap til vestlig psykologi, men står også i en marxistisk tradisjon.

Hans psykologiske tenkning har hatt stor betydning for pedagogikken, både i sin samtid, men også i senere tid. Den fikk en renessanse på 1990-2000 tallet.<sup>94</sup> Det sosiokulturelle perspektivet som utviklet seg videre i løpet av denne tiden, bygger på og utvikles videre hans teorier.

Amerikanske psykologer bringer hans tanker inn i vestlig pedagogikk.<sup>95</sup>

Vygotsky ønsket å forene en marxistisk filosofi med en psykologi om menneskets utvikling og sosialisering til samfunnsindivid. Vygotskys poeng er at menneskets utvikling ikke kan skilles fra sin samtid og sin sammenheng. Både de historiske og de sosiale sammenhenger et menneske lever i påvirker dets tenkemåte. En felles bakgrunn, felles egenskaper i omgivelsene,<sup>96</sup> som er andre ord for en felles kulturarv, påvirker våre tanker og våre gjerninger. To andre viktige ting som er avgjørende for menneskets utvikling, er menneskets evne til å bruke redskaper og

---

91 Evenshaug og Hallen 1991 s.332-333

92 Imsen 2005 s. 480-482

93 Imsen 2005 s.201-202

94 Imsen 2005 s. 251-271

95 Imsen 2005 s. 270-271

96 Imsen 2005 s. 253

menneskets evne til å samhandle med hverandre.

Menneskets utvikling må forstås både individuelt og kollektivt. Særlig viktig for Vygotsky er det at menneskets utvikling er et resultat av flere parallelle utviklingsprinsipper.

Språket er et viktig redskap. Tenkningen begynner med språk. Etterhvert vil språket gjøre refleksjon mulig, også evnen til egenrefleksjon. Vygotsky tenker at språket ligger mellom stimulering og handling, og kaller dette mediering. I vår sammenheng blir dette viktig fordi medieringen gjennom språket kan hjelpe mennesket til å kontrollere egne handlinger.<sup>97</sup>

Det er ikke mulig å gå inn i alle sider av Vygotskis tenkning her, men det som er særlig viktig er samspillet mellom individ og miljø. Han var den første som fullt ut erkjente kulturen og miljøets betydning for læreprosessen.

Med bakgrunn i hans tenkning utviklet det seg videre ulike aktivitetsteorier eller virksomhetsteorier.

Hos Vygotsky tenker en seg språket som en slik virksomhet. Virksomheten ligger mellom omgivelsene og individet.<sup>98</sup> I praksis vil dette si at det individuelle og det sosiale nivået veves tett sammen. Sammen styrer dette folks handlinger. Mennesket kan ikke bare forstås som adskilt fra miljøet. Dette er hovedforskjellen mellom de utviklingsteoriene som skriver seg fra den adferdspsykologiske retningen, og de som skriver seg fra den kognitive psykologien.

## 5.4 Kort oppsummering

I kapittel 5 har vi sett at det er to hovedretning om menneskets moralske utvikling, de kognitive teoriene og læringsteoriene. Etikkundervisningen bør knyttes til menneskets moralske utvikling, men i dette ligger en tro på at vi kan påvirke normutviklingen. Vi tror på det indrestyrte mennesket.

Piaget fikk stor betydning for utviklingen av den pedagogiske tenkningen. Han delte menneskelivet inn i intellektuelle utviklingsstadier.

Kohlberg tok utgangspunkt i Piagets teorier. Han delte også livet i moralske stadier. Kohlberg mente at disse kom i en bestemt rekkefølge og ikke kunne hoppes over. Barnet går gjennom alle stadier, men i ulikt tempo. Mennesket styrer seg selv ved indre regler, men det er forskjellig hvor langt et menneske kommer i de ulike stadier.

Kohlberg bygget sin forskning på undersøkelser av gutter. Gilligan har kritisert ham for at han ikke tar hensyn til den kvinnelige delen av menneskeheten. Hennes teori går ut på at menn og

---

97 Imsen 2005, s. 255 -258

98 Imsen 2005, s. 267



kvinner kan ha forskjellig moral, slik at jenter ikke passer inn i Kohlbergs skjema. Kvinner er opptatt av ansvar, omsorg og nærhet, mens menn er mer opptatt av rettferdighet og likhet.

I de senere årene har en fått større forståelse for følelsenes plass i den moralske utviklingen.

Empati er nødvendig for å kunne gjøre en moralsk vurdering. Vetlesen har hatt betydning for denne tenkningen i Norge.

Imitasjon er viktig for læringsteoretikerne. Barnets moralske sans utvikles ved at det imiterer familie og andre nære personer.

Vygotsky har hatt stor betydning innen pedagogikken for utviklingen av et sosiokulturelt perspektiv. Han mente at den moralske utviklingen hang sammen med samtiden. Alle menneskets kulturellrelasjoner påvirker utviklingen. Språket er særlig viktig. Mennesket kan ikke forstås adskilt fra miljøet.

## 6. Kapittel : Identitet og livstolkning

Det blir riktig å si noe om identitet fordi begrepet er så sentralt innenfor KRL-fagets målsetting. Som jeg kommer tilbake til i kapittel 7, vil identitet ha betydning i forhold til min problemstilling om etikk. Identitet er et stort og omfattende emne i seg selv, og det blir nødvendig bare å presentere deler av det. Jeg velger å si noe om selve begrepets mening, om hvordan identitet dannes og om Eriksons teorier. Jeg vil også si litt om identitet i et pluralistisk samfunn. Foruten Gunn Imsens bok, som det er vist til tidligere, forholder jeg meg til Afdal, Haakedal og Krogstad : «Tro livstolkning og tradisjon» Jeg bruker også Henriksen og Krogseth : «Pluralisme og identitet».

Under framstilling av Eriksons teorier vil jeg også trekke inn Ivar Asheim. «Hva betyr holdninger ?»

Livstolkning er et sentralt ord i skolens dokumenter. Jeg kommer til å si noe om livstolkning i avsnitt 6.4. Jeg holder meg da i hovedsak til Paul Otto Brunstad : «Ungdom og livstolkning» og til Peder Gravems artikler i «Prismet» 1996.

### 6.1 Identitetsbegrepet <sup>99</sup>

Identitet kommer av det latinske «idem» som betyr samme. Sitat : «*Identitet betyr overensstemmelse mellom to størrelser, f.eks mellom jeg-bilde og jeg-realiteten*». Krogstad siterer samme sted en psykologisk og en antropologisk definisjon av identitet. Den psykologiske definisjonen lyder : « Identitet er følelsen av helhet og kontinuitet i det en er og mener ». Den antropologiske definisjonen lyder : « De deler av personens selvbilde som ønskes bekreftet av andre »

Identitet kan forstås som et individs forsøk på å skape seg integrasjon og mening i livet. Det uttrykker individets ønske om å oppleve seg selv som, og framstå som en hel person. Den psykologiske definisjonen ovenfor ønsker å ivareta kontinuitet og helhet i identiteten . Den antropologiske definisjonen vektlegger at identitet har med framtredeelse å gjøre.<sup>100</sup>

Idem-identitet svarer på spørsmålet : «Hva er jeg ?» Svaret viser til noe som er permanent gjennom ulike livsfaser, altså en kontinuitet. Dersom kontinuiteten svekkes kan denne identiteten

---

99 Afdal m.fl. 2006 s. 63-66

100 Afdal m.fl. 2006, s.63

kollapser. Det vil da oppstå en identitets krise.

Den franske filosofen Paul Ricoeur betoner to hovedbetydninger av begrepet identitet. Ved siden av «idem»identiteten opererer han med begrepet «ipse». «Ipse»identiteten svarer på spørsmålet «Hvem er jeg?»<sup>101</sup>Svaret her er det som er unikt og spesielt ved denne personen. Ricoeur kaller «ipse»identiteten en refleksjon over «idem» Selvet er et begrep som henger nøye sammen med identitet. «Selvet» endres ikke selv om personen på mange måter endres.<sup>102</sup>Identiteten knyttes til tid og til fortellingen om personen. Personen har en personlig identitet, men fordi alle lever i et fellesskap har alle også en kollektiv identitet. Menneskenes felles fortid, tradisjoner og fortellinger gir oss en felles verden.<sup>103</sup>Vi har våre egne fortellinger, men vi har også våre felles fortellinger. Slik dannes både vår egen identitet og vår kollektive identitet.

## 6.2 Identitetens dannelse og Eriksons teorier

Det er to hovedretninger som forklarer hvordan identitet dannes.<sup>104</sup>Den ene kalles individorientert produsentteori. Den andre kalles kulturorientert produktteori. Den første retningen forutsetter at mennesket har en stabil sjel som ikke forandret seg . Dette er noe som er gitt på forhånd til hver person. Noe som er uforanderlig selv om personen endrer seg både fysiske og psykisk.

Den andre retningen oppfatter personligheten som et miljøprodukt. Dette synet forutsetter at det ikke finnes en slik indre kjerne. Identiteten dannes gjennom ulike kulturer mennesket er en del av.

Teoriene vektlegges ulikt innfor ulike fagkretser. Kulturteorien står sterkt innfor pedagogikken.

### Erik Homburger Erikson.<sup>105</sup>

Erikson er en amerikansk psykolog som har hatt stor betydning innen dette fagområdet. Han er dansk/tyskættet med bakgrunn innen begge retningene. Jeg vil nedenfor gjøre rede for hans teori om de 8 utviklingsstadiene. Deretter vil jeg gjøre rede for Erikson som dydsetiker. Her forholder jeg meg til Asheim s. 70- 77. Dette siste kunne vært plassert under kapittel 4, men jeg velger å plassere all teori om Erikson på et sted fordi jeg synes det gir bedre oversikt.

---

101 Henriksen og Krogseth 2001 s.125-126

102 Henriksen og Krogseth 2001,s. 126

103 Henriksen og Krogseth 2001,s. 129.

104 Afdal m.fl. 2006, s. 64 - 66

105 Imsen 2005, s. 433- 442

Innfallsporren til barnets personlighet er ifølge Erikson leken. Han deler livsløpet inn i 8. Hver alder har et typisk personlighetstrekk. Hver periode har også et spesielt problem og en krise. Med krise forstår han en åpenhet for en ny tilstand . Utfallet kan bli både positivt og negativt. Mennesket vil komme ut av hver periode med positive og negative erfaringer. Slik dannes personligheten og identiteten. Men det er ikke vanntette skott mellom stadiene. Det er mulig å miste egenskaper en har oppnådd i en periode. Bak teorien om de 8 trinnene ligger det en forutsetning om mennesket som et sosialt vesen, samt en forutsetning om at verden, samfunnet, kommer barnet /mennesket imøte og samhandler med det.

Erikson forutsetter at alle mennesker følger samme skjema. Nedenfor følger en kortfattet gjennomgang av Eriksons stadier.

#### Menneskets 8 aldre : <sup>106</sup>

Aldrene kan variere med ulike kulturer.

**Spedbarnsalder - tillit :** Spedbarnet utvikler tillit til omverdenen . Dette er helt grunnleggende for all videre utvikling. Moren eller omsorgspersonen kommer tilbake selv om vedkommende ikke er der hele tiden. Det positive som utvikles er tillit, det negative er mistillit som kan føre til tilbake trekning og mistenksomhet.

**Tidlig barndom – selvstendighet :** Selvstendigheten øves ved at barnet gjør ting selv. Barnets ego våkner. Oppgaven for oppdrageren blir å kanalisere barnets egenvilje inn i sosialt akseptable former.

Det negative som kan utvikles i denne fasen er tvil og usikkerhet.

**Småbarnsalder – initiativ :** Fra ca. 3 år til skolealder skjer det en stor utvikling i språket og i motorikken. Barnet er svært aktivt. Kjønnsideidentiteten blir viktig. Her er det mange teorier, men det ville bli for omfattende å gå nærmere inn på disse. Det er heller ikke nødvendig ut i fra problemstillingen.

Internalisering av normer og verdier blir viktig i denne perioden. Erikson mener det er nødvendig med et nært forhold for at det skal oppstå et ønske hos barnet om å akseptere foreldrene som autoriteter. Normene må formidles slik at barna forstår dem, og foreldre og barn må være sammen slik at normene kan overføres. Den negative mulighet i denne perioden er skyldfølelse.

**Skolealder – arbeidsevne :** Skolealderen er i alle kulturer tiden for en eller annen form for systematisk opplæring. Barnet utvikler kompetanse og lærer å lykkes og mislykkes. Evnen til å arbeide er det som positivt utvikles nå. Det negative aspektet er underlegenhet.

**Pubertet - identitetsdannelse :** Alt som personligheten har tilegnet seg tidligere må nå prøves på nytt. Den unge må danne seg en oversikt over helheten over tidligere perioder. Positivt utfall

---

106 Imsen 2005, s.433- 442. Tydelig skisse se s. 435

av perioden er identitet. Det negative er identitetsforvirring.

**Ungdomsalder – vennskap og intimitet :** Erikson mener at en trygg identitet er en forutsetning for å kunne gå inn i en relasjon som krever selvoppofrelse, som dypere vennskap og nære parforhold. Det motsatte er sosial isolasjon og distansering.

**Tidlig voksen alder – produktivitet :** Den positive veksten nå er selvrealisering, men også ordene produktivitet og kreativitet benyttes for å beskrive dette stadiet. Det tenkes da både på åndelig og materialistisk produksjon. Det negative er stagnasjon.

**Moden alder – personlig integritet :** Erikson kaller den livserfaring et modent menneske eier etter å ha gjennomlevd de 7 stadiene for integritet. Det innebærer at personen ser meningen i tilværelsen og aksepterer at eget liv er eget ansvar. Motsatt dette er frustrasjon og fortvilelse. Denne integriteten kan kjennes igjen i alle kulturer.

Eriksons teorier har fått kritikk, blant annet fra Carol Gilligan. Noe av kritikken går på at utviklingsteoriene hans ikke yter rettferdighet overfor kvinner.<sup>107</sup>

### Eriksons bruk av begrepet dyd

Jeg vil i det følgende holde meg til Asheims studier av Erikson som dydsetiker.<sup>108</sup> Dette er interessant ut i fra denne oppgavens tema.

«Dyd» betyr indre styrke, en aktiv kvalitet, menneskelige styrkekvaliteter.<sup>109</sup> Disse egenskapene er grunnlaget for han stadieteori. Sitat side 71: «...*Slik blir dydene, trinn for trinn, den menneskelige livssyklus' indre styrke, hver enkelt komponent går her inn i helheten som et livsvarig element*». Slik blir dydene i Eriksons stadieteori grunnlag for personlighetens enhet, altså for personlighetens identitet.

Erikson forener to teorier ved det at «*Kropp og sinn rommer muligheter*», og sosiale fellesskap «*gir anledninger til fullbyrdelse*»<sup>110</sup> Slik blir ikke dydene bare idealer, men noe som virkeliggjøres gjennom oppdragelsen og menneskets videre liv i samfunnet.

I artikkelen : «The Roots of Virtue» har han ordnet dydene i grupper basert på alderstrinn<sup>111</sup>. Til sist føres teoriene videre inn i en kollektiv kulturell identitets bygging. Slik individene utvikler seg, slik utvikles også samfunnet seg gjennom historien. Historien har sine kriser, men utvikles gjennom tidenes utfordringer.

---

107 Imsen 2005 s. 440-441

108 Asheim 1997, s. 69 - 79

109 Asheim 1997, s. 70

110 Asheim 1997, s. 72

111 Asheim 1997, s. 75

## 6.3 Identitet og pluralisme

Identitetsdannelsen som er skissert ovenfor, bygger hovedsaklig på et modernistisk grunnlag. Samfunnet er forholdsvis stabilt og forutsigelig. Er dette forenlig med tidens samfunn? Har mennesket en identitet eller utvikles det flere identiteter?<sup>112</sup>

I moderniteten har vi en identitet, men flere nivåer. I postmodernismen er synet at personen ikke har en slik stabil identitet, men flere. Identiteten er situasjonsbestemt.

Henriksen og Krogseth gir i sin bok en omfattende gjennomgang av identitetsutviklingen i et postmoderne samfunn. Begrepene pluralisme, differensiering og individualisering er viktige. Pluralismebegrepet er svært vidt og brukes ulikt. Jeg velger å benytte den definisjonen på s. 27 i Henriksen og Krogseth som sier at «*pluralisme assosieres med de mange veier fram til sannheten*»<sup>113</sup> Dette gir god mening for det videre arbeidet. Pluralisme er mangfold.

Differensiering er også et svært vidt begrep. Men begrepet kan forstås som en oppdeling i områder, eller delsystemer, hvor hvert område har sin oppfatning av verden. Det er et postmodernismens kjennetegn.<sup>114</sup>

Individualisering er et resultat av at mangfoldet har økt trykket på enkeltindividet. De individuelle valgmulighetene har blitt mange og resultatene blir i stadig større grad individenes ansvar.<sup>115</sup> Vetlesen skriver i sin bok «Angsten for oppdragelsen» om hvordan individets frihet har ført til økt press på individet som har blitt stående alene med ansvaret.<sup>116</sup>

Krogstad drøfter på s. 65 forholdet mellom **en** identitet og postmodernismen. Når hun velger å tale om flere nivåer innenfor **en** identitet, begrunner hun dette med at samfunnet ønsker å bruke skolen til å gi alle en felles referanseramme.

## 6.4 Livstolkning<sup>117</sup>

Livstolkning er et sentralt begrep i KRL. Det er også et viktig begrep i RLE. Brunstad definerer livstolkning slik: «*forståelse av seg selv og sin virkelighetserfaring i lys av en helhetlig meningssammenheng*»<sup>118</sup>

Livstolkning og identitet ligger svært nær hverandre. Begge begrepene uttrykker menneskets

---

112 Afdal m.fl. 2006 s. 65

113 Henriksen og Krogseth, 2001 s. 27

114 Henriksen og Krogseth 2001, s. 38-39 og Westby s. 27.

115 Henriksen og Krogseth, 2001 s. 50-65 og Westby s. 27

116 Vetlesen 2012, s. 57

117 Brunstad 1998, s. 11-17

118 Brunstad 1998, s. 13

søken etter mening og sammenheng i livet. Livstolkning har både et individuelt og et kulturelt nivå. Menneskets livstolkning setter spor i kulturen, som i andre omgang påvirker mennesket. Det er et kontinuerlig samspill mellom individ og fellesskap. Brunstad sier på s.11 at livstolkning handler om å tolke seg selv, fenomener, erfaringer og opplevelser i lys av større sammenhenger, og at kultur, religion og tradisjon blir viktige referanserammer for forståelsen av seg selv som menneske. Han viser til den franske filosofen Georges Perec som sammenligner forståelsen med et puslespill. De enkelte bitene må forstås eller tolkes inn i et system for å få mening. Slik også med det enkelte individ. Motsatt kan prosessen føre til fremmedgjøring. Forståelsen av seg selv i en sammenheng er en vedvarende prosess. En persons livstolkning bygger på verdier og holdninger. Begrepet rommer også menneskesyn og virkelighetsoppfatning.

Det er umulig her å gå inn på alle faktorer som påvirker en persons livstolkning, men mytene og ritene er særlig viktige for å binde menneskelivet sammen til en større helhet. Paul Ricoeur og Alasdair MacIntyre har begge understreket det narrative elementets betydning for identitetsdanningen.

Begrepet livstolkning ligger nær begrepet livssyn, men er likevel forskjellig. Brunstad definerer livstolkning som det enkelte individs eksistensielle fortolkninger av livet, mens livssyn handler om større religiøse, filosofiske og politiske systemer.<sup>119</sup>

## 6.5 Integrerende sosialisering

Før vi tar fatt på 7. kapittel vil jeg også kort si hva som ligger i begrepet integrerende sosialisering. Peder Gravem benytter begrepet i sin bok, KRL- et fag for alle, som jeg har benyttet i kapittel 2. Han viser til Thor Arne Engens bok : «Dobbeltkvalifisering». Engens sosialiseringsteori går i korthet ut på at når det skjer en danning i en person på individnivået, samtidig med at perspektivet på samfunnsnivået utvides gjennom det han kaller pluralistisk integrering, kalles dette dobbeltkvalifisering. Denne teorien er viktig i KRL fagets didaktiske tenkning.<sup>120</sup> Eleven utvikler egen identitet og tilhørighet samtidig som han /hun utvikler forståelse og kunnskap om andres tilsvarende tilhørighet.

I boka «Religions og livssyns didaktikk» bruker også Sødal uttrykket. Hun hevder at dette skjer i RLE undervisningen ved det at elevene både lærer om det utgangspunktet, den religionen de har med seg hjemmefra, mens de samtidig lærer om andres livstolkning og lærer å respektere

---

119 Brunstad 1998 s. 10

120 Engen:1989, s.413

denne.<sup>121</sup>

## 6.6 Kort oppsummering

Identitet var et viktig begrep innenfor KRL og i forarbeidene til faget slik vi så i kapittel 2. I kapittel 6 har vi sett at begrepet kan forstås som en persons ønske om å skaffe seg mening og sammenheng i livet. Det handler om integrasjon og om personens selvbilde.

Ricoeur snakker om en **idem** identitet som svarer på spørsmålet «Hva er jeg ?» og om en **ipse** identitet som svarer på spørsmålet «Hvem er jeg ?»

Det er to hovedteorier om hvordan identiteten dannes. Den ene retningen forutsetter at mennesket har en stabil sjel, at det er noe i oss som ikke forandrer seg. Den andre retningen forutsetter at mennesket er et miljøprodukt, at det ikke er en slik stabil indre kjerne.

Erikson har utviklet en teori om 8 utviklingsstadier. Han har bakgrunn fra begge de to retningene.

Dydene blir viktige i Eriksons utviklingsteori. Han ordner dydene i grupper basert på alderstrinn.

Postmodernismen har et annet syn på identitet enn moderniteten. Her snakkes det om flere identiteter. Samfunnet har ønsket å gi alle en felles referanseramme gjennom skolen. Det er derfor naturlig å snakke om **en** identitet når dette dreier seg om en skolesammenheng. (Krogstad)

Livstolkning er et sentralt begrep både i KRL og RLE. Begrepet ligger nær identitet, men er ikke helt et samme. Livstolkning kan defineres som det enkelte individs eksistensielle fortolkning av livet. (Brunstad) Det handler om å se seg selv i en helhet som omfatter hele tilværelsen.

Integrerende sosialisering er en viktig teori i KRL og RLE. Begrepet handler om å utvikle egen identitet samtidig som en forstår og respekterer andres tilsvarende utvikling.

---

121 Sødal m.fl. 2009 ,s.51



## 7.Kapittel : En sammenligning og en drøfting av KRL og RLE

I kapittel 2 så vi på bakgrunnen for innføringen av KRL. Vi så på Stortingets premisser bak faget. Dommen i Strasbourg førte til opprettelsen av det nye faget RLE. Jeg gjorde en dokumentanalyse for å trekke fram de etiske aspektene, og vi så på de pedagogiske prinsippene i RLE.

I kapittel 7 ønsker jeg å sammenligne de to fagene. Jeg vil først sammenligne målene i etikk og moral. Deretter vil jeg drøfte forskjellene i etikken i fagene. Jeg vil også drøfte de pedagogiske prinsippene i RLE.

Til sist i kapittel 7 vil jeg drøfte RLE faget i forhold til Generell del.

### 7.1 En sammenligning av de to fagene

#### Hovedtrekk i de to læreplanene

De to fagene lar seg ikke sammenligne uten først å se på hovedtrekkene i de to læreplanverkene. Ovenfor gjorde jeg noe rede for Kunnskapsløftet, LK06. Jeg har ikke gått inn på innholdet i «Broen» siden denne er borte nå, men en finner igjen en del av de samme tankene i «Læringsplakaten».

Enhetsskolen er fremdeles et viktig premiss i LK06. Samarbeid med foreldrene ligger til grunn . Dialogen mellom skolen og foreldre er viktig. Dialogen må bygge på god informasjon. Kravet om lokal tilpasning er like sterkt i Kunnskapsløftet som i L97. Det samme gjelder kravet om individuell tilrettelegging for den enkelte elevs behov i alle fag. Generell del gjelder fortsatt. Det betyr at LK06 bygger på det samme elevsyn og har samme grunnlag.

L97 inneholder nøyaktig informasjon om hva som skal gjennomgås på de ulike årstrinn. Her er noen unntak for de laveste trinnene. Kunnskapsløftet definerer kompetansemål for 4. 7. og 10. trinn. I dette ligger en vesentlig endring. Det blir tydeligere hva foreldrene kan forvente at eleven kan. Målene skal være målbare. Dette stiller store krav til tydelighet og nøyaktighet i skolens lokale planer. Kompetansen er nå målet. Planen sier ikke hvordan målet skal nås. I L97 var arbeidsmetodene forskrift. Nå er dette opp til læreren.

Dette fører til viktige endringer for undervisningen. Skolen står friere til å velge ut de deler av

fagstoffet den mener er best egnet til å nå målene i faget. Dette kan føre til at enkelte ting blir «borte» eller valgt vekk. En innvending mot L97 var at den var for voluminøs.

Viktige metoder i L97 var prosjektarbeid og fortelling. Prosjektarbeid var som metode prosentvis fordelt med en minimumsprosent innenfor småskolen, mellomtrinn og ungdomstrinn. Dette førte til at KRL som alle andre fag ble integrert i en større faglig helhet, tverrfaglighet.

I L97, s. 91,<sup>122</sup> står det at Bibelen, kristendommens historie, religioner og livssyn skal presenteres gjennom fortellinger. Det vektlegges at det skal være en progresjon fra «den lille» til «den store» fortellingen og at dette skal gjelde delene av faget. I Kunnskapsløftet er dette ikke nevnt fordi metoder ikke er en del av planen.

L97 har en lang innledning om fagets plass i skolen, s. 89 og en kort historikk s. 90.

Fellesmålene for faget er definert i 5 kulepunkt, s. 94. Videre deles planen inn i mål og hovedmomenter for 1.-4. trinn, 5.-7. trinn og 8.-10. trinn. Hovedmomentene fordeles vider på de ulike årstrinn. Som jeg har beskrevet ovenfor er dette svært forskjellig i Kunnskapsløftet.

Kunnskapsløftet beskriver formålet med faget nøyte, en side. Planen har samlet hovedområdene i 3. Det blir presisert, s. 2 at disse må utfylle hverandre og sees i sammenheng.<sup>123</sup>

Det er også viktig at Kunnskapsløftet har 5 ferdigheter som skal realiseres i alle fag etter det enkelte fags egenart. Dette gjelder også RLE.

Et uttrykkelig premiss for faget RLE er at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Arbeidsmåtene skal være varierte og engasjerende, men samtidig være slik at ingen opplever de religiøst støtende,<sup>124</sup>

I andre avsnitt på s. 1 om fagets formål står begrepet livstolkning. Her sies det at «*faget skal gi kunnskap om religioner og livssyn som kilde til tro, moral og livstolkning.*» Begrepet går igjen under de ulike religioner og livssyns målsettinger som kompetansemål på 7. trinn og på 10. trinn.

### En sammenligning av målene

Målsettingen i KRL er formulert i 5 forholdsvis korte kulepunkt.<sup>125</sup> RLE fagets formål er mer ordrik. De fyller en side og utgjør 6 avsnitt. Jeg omtaler disse videre som avsnitt 1-6, men de er ikke nummerert i planen. RLE planen starter med å formulere «Formål med faget», mens KRL

---

122 Læreplanverket for 10-årig grunnskole, L97

123 Læreplan i Religion, Livssyn og etikk(RLE)

124 Læreplan i RLE s. 1

125 L97 s.94

formulerer «Felles mål for faget». Her ligger det en forskjell. Felles mål er ikke det samme som formål.

KRL's lange innledning om fagets plass i skolen, historikken, arbeidsmåter og struktur er borte.<sup>126</sup> Til gjengjeld står det en side om fagets formål. Dette understreker at det er snakk om et helt nytt fag, ikke en omskrivning av det gamle. Dette var viktig for departementet. De gjorde en større endring enn det Norge var pålagt etter dommen.

Den første siden av RLE planen er kort i forhold til KRL's innledning, men lengre enn det gamle fagets målformulering. Målene er nå formulert som kompetansemål etter 4.,7. og 10.trinn slik jeg har forklart foran. I KRL er det formulert mål for småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Det følges altså samme mal i de to fagene, men er mer presist formulert i RLE.

Innholdet kommer fram i de lokale planene i RLE, mens innholdet i KRL står som hovedmomenter etter målene og delvis sammen med målene. Som nevnt foran er dette en endring i Kunnskapsløftet. Når det gjelder sammenligning av hovedmål har jeg nedenfor valgt å sammenligne «Felles mål» i KRL med «formål for faget» i RLE selv om jeg er klar over at det ikke er helt det samme. Men jeg mener dette gir den beste oversikten.

RLE er først og fremst et kunnskapsfag. Faget skal gi kunnskaper om ulike religioner og livssyn. Kunnskapene skal ikke bare omfatte faktiske elementer i de ulike religionene, men også religionenes funksjon «som aktuelle kilder til tro, moral og livstolkning.»<sup>127</sup> I KRL's mål står det «*levende kilde for tro, moral og livstolkning*»

I RLE punkt1 fremheves kristendom og humanisme som spesielt viktige i vår kultur. Ulike religioner og livssyn nevnes samtidig. Det tydeliggjøres at disse er sidestilt. Dette er i tråd med premissene i dommen. KRL har et mål om å utvikle grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv og som «*levende kilde for tro moral og livstolkning*».<sup>128</sup>

### Etikk og moral

Punkt 1 sier videre at kjennskapen til etikk og moral er en forutsetning for etisk bevissthet.

Kulepunkt 2 i KRL lyder : «*fortrolig med kristne og humanistiske verdier.*»

Ser vi på kompetansemålene, eller delmål så har KRL et avsnitt kalt : «Oppøving av etikk og moral» under hvert klassetrinn. Kompetansemålene i RLE , 4. trinn , bruker uttrykket : «samtale

---

126 L97 s.89-93

127 Læreplan i RLE-Formål, andre avsnitt

128 L97 s. 94

om» hvordan religiøs praksis kommer til uttrykk gjennom leveregler. Samme formulering benyttes på 7. trinn. Her gjelder målet livstolkning, etikk med vekt på gudsbilde, menneskesyn og aktuelle etiske utfordringer. Samme mål gjelder andre religioner og livssyn. Elevene skal også «samtale om» de ti bud, de islamske trosartiklene, «samtale om» hinduistisk etikk, buddistiske etiske utfordringer og human-etikk.

Dette gjelder formuleringene under de enkelte religioner og livssyn. RLE har egne kompetansemål i filosof og etikk. Også her benyttes på 4. trinn «samtale om». Men det kommer nå inn et mål knyttet til gjensidighetsregelen. Denne skal elevene kunne «gjengi» og «vise evne til å gjøre bruk av i praksis .»<sup>129</sup> Under filosofi og etikk på 7. trinn brukes også verbene «drøfte» og «diskutere». I KRL er målet etter 7. trinn blant annet at elevene skal «Utvikle moralske holdninger», og at de skal kunne «drøfte» etiske konflikter.

RLE's kompetansemål etter 10. trinn så benytter flere verb. Her brukes «reflektere over», «gjøre rede for» og «drøfte». Det er formulert et mål om «å bruke etisk analyse» med utgangspunkt i grunnleggende etiske tenkemåter. KRL bruker uttrykket «å øve opp» sin etiske bevissthet og nevner konkrete områder.<sup>130</sup> Samme sted nevnes konsekvensetikk og pliktetikk. De skal også «drøfte» etiske konflikter. Dette er etter 8. trinn. Uttrykkene «tilegne seg kunnskap om» og «øve opp sin etiske bevissthet» brukes også på 9. og 10. trinn. Etter 10. trinn skal de «drøfte etiske konflikter», og det nevnes flere eksempler knyttet til de store livsspørsmålene.<sup>131</sup>

KRL's kulepunkt 4, L97 s.93 finner vi igjen i Læreplan i RLE særlig i avsnitt 2. Forståelse, dialog og respekt er verdier som går igjen i ulike deler av RLE's mål.

KRL's kulepunkt 5 , samme side, er derimot borte. « *Å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling* » , er et mål som ikke er formulert i RLE. Vi finner heller ikke dette igjen under fagets kompetansemål.

## 7.2 Drøfting av forskjellene i fagene KRL og RLE

Jeg ønsker nå å se hvordan KRL og RLE er i forhold til hverandre. Da KRL ble dannet var Generell del på plass. Denne er ikke endret, slik at de verdiene som ligger her også er styrende for RLE-faget.

Formålsparagrafen idag er som nevnt flere ganger tidligere, en annen idag enn i 1996. Det som

---

129 Læreplan i RLE s.4

130 L97 s.105

131 L97 s. 107

da blir interessant er å se hvordan RLE ivaretar Formålsparagraf og Generell dels mål og verdier. RLE fagets plass i forhold til KRL er derfor bare interessant i den grad eventuelle endringer understøtter eller undergraver premisser som ligger i Generell del og Formålsparagraf. Jeg synes også det er et poeng å undersøke hvorvidt premissene som lå til grunn for KRL's tilblivelse er ført videre.

Jeg drøfter først fagene i forhold til hverandre. Deretter vil jeg, avsnitt 7.3, drøfte RLE i forhold til Generell del . Denne er omtalt under avsnitt 2.5.

Formålsparagrafen kommer jeg tilbake til i kapittel 8.

I «Identitet og dialog», se 2.2, var det en viktig forutsetning at det nye faget skulle være holdningsskapende. For å oppnå dette ble etikken og filosofien bygget ut, særlig på ungdomstrinnet. Fordi Norge blir et stadig mere pluralistisk samfunn blir det viktig å ivareta både minoritetskulturer og majoritetskultur. Dialog blir viktig. Det nye faget skulle være både identitesbyggende og dialogfremmende. Elevene skulle utvikle egen trygghet for bedre å kunne forstå andre, integrerende sosialisering. To andre viktige forutsetninger var enhetsskolen og forelderetten.

Når vi ser på KRL fagets målsetting, nevnte jeg ovenfor at kulepunkt 5 er borte. Det er ikke lenger et mål at faget skal stimulere elevens egen vekst og utvikling. Likevel skal faget utvikle elevens evne til livstolkning. Som jeg skriver foran, avsnitt 6.4, ligger livstolkning og identitet svært nær hverandre. Her ligger det en spenning mellom de to fagene som jeg kommer tilbake til nedenfor. Først vil jeg se nærmere på bruken av uttrykk og verb i fagenes målsettinger.

I kulepunkt 2 , L97 s.94, står det «fortrolig med». Tilsvarende sier RLE at «*kjennskap til religioner og livssyn er en forutsetning for etisk bevissthet.*» Det kan leses og tolkes slik at det her er en forsterking i RLE i forhold til KRL. «Forutsetning for» er en sterkere formulering enn «fortrolig med». Dette gjelder felles målsetting for faget. Det blir anderledes når vi går til kompetansemålene. Når vi ser på kompetansemålene i RLE kan det virke som om etikken blir mer utydelig enn i KRL. «Samtale om» som er det uttrykket som går igjen, er et svakere uttrykk enn «oppøving av etisk bevissthet». Som beskrevet ovenfor gjelder dette 4. trinn, men også 7. trinn.

I KRL 7. trinn står det uttrykkelig at eleven skal «utvikle moralske holdninger». I RLE skal de «drøfte og diskutere». Riktignok skal de etter 4. trinn vise evne til å bruke gjensidighetsregelen i praksis. Her ligger det en mulighet for skolen til aktivt holdningsskapende arbeid.

Etter 10. trinn er målene omfattende i begge fag. I RLE skal de blant annet bruke etisk analyse med «*utgangspunkt i grunnleggende tenkemåter*» Det kan virke som om RLE har en sterkere etisk målformulering enn KRL på 10 trinn. Som nevnt ovenfor blir en slik sammenligning som dette haltende fordi de konkrete områdene formuleres videre i lokale planer.

Når jeg ser de 2 planene under ett, mener jeg at det likevel er dekning for å si at formuleringene i RLE gjennomgående er svakere enn i KRL når det gjelder mål for etisk dannelse. Dette til tross for at etikken er sterkt formulert under «formålet med faget», som beskrevet ovenfor .

Det er nå interessant å se hvordan de to fagene bruker begrepet livstolkning. Livstolkning står i første kulepunkt i KRL. Begrepet nevnes sammen med tro og moral. Det samme gjelde andre religioner og anskuelser i kulepunkt 3. Jeg mener anskuelser bør kunne tolkes som livssyn. RLE bygger målet opp anderledes. Her er det kjennskapen til religioner, livssyn, etikk og filosofi som er forutsetningen for livstolkning. Det er mulig å lese dette slik at RLE her faktisk begrunner livstolkningsaspektet sterkere enn KRL. Den kjennskapen skolen skal gi til etikken er en forutsetning for elevens videre livstolkning og etiske bevissthet. Dette er et interessant punkt. Samtidig som ivaretagelsen av elevens identitet og personlige vekst og utvikling svekkes i RLE ved at kulepunkt 5 fjernes, så styrkes begrunnelsen for etikken som grunnlag for livstolkningen. Men livstolkning og identitet er nær hverandre, men likevel ikke det samme. Brunstad, se avsnitt 6.4, skriver at livstolkning bygger på verdier, holdninger, menneskesyn og virkelighetsoppfatning. Gravem skriver om forholdet identitet og livstolkning i Prismet<sup>132</sup> at vår helhetsforståelse bestemmer hvordan vi tolker oss selv. Livstolkningen blir derved eksistensiell i forhold til vår identitet.

Riktignok sier RLE at kjennskap til religioner og livssyn er en forutsetning for livstolkning. Men kjennskap til og kunnskap om er ikke det samme som at det utvikles verdier og holdninger. Følgende av manglende holdningsarbeid kan gi svært negative resultater når en tar på alvor at livstolkning og identitet står i et vekselspill med hverandre slik Gravem beskriver i Prismet 96. Går vi tilbake til Ricoeurs teorier om en idem og ipse identitet, avsnitt 6.1, ser vi at Ipse i følge Ricoeur en refleksjon over idem. Livstolkningens refleksjon over helhet setter vår identitet inn i nye og utvidede sammenhenger, samtidig som vår identitet utvikles og gir en enda dypere refleksjon over helhet og mening. En manglende virkelighetsforståelse kan på den andre siden føre til en identitetskrise.

Hvorvidt det skjer en holdningsdanning avhenger av hvordan det arbeides, altså av metodene.

---

<sup>132</sup> Prismet 96 , s. 250-251

Det vil jeg komme tilbake til nedenfor. Her vil jeg hevde at bruk av verb og uttrykk i målbeskrivelsene i RLE jevnt over er svakere enn i KRL. Dette reiser tvil om hvorvidt faget utvikler de holdninger som er nødvendige for at elevene skal kunne få nødvendig hjelp til egen livstolkning gjennom faget. Når dette så sees sammen med svekkelsen av målet om av vekst og utvikling, mener jeg at dette er en berettiget tvil.

Peder Gravem drøfter i artikkelen «Frå KRL til RLE – eitt steg fram og to tilbake i Prismet noe av samme problematikken.<sup>133</sup> Gravems utgangspunkt er en diskusjon omkring RLE opp mot menneskerettighetene. Han sammenligner RLE med faget av 2005, men hovedpoenget blir det samme som jeg har diskutert foran. Han hevder at RLE øker avstanden mellom eleven og lærestoffet ved at målet om utviklingen av identitet er svekket. Jeg vil særlig trekke fram to ting fra hans argumentasjon som er interessante ut i fra denne oppgavens perspektiv. Gravem trekker fram kravet om at faget skal være objektivt, kritisk og pluralistisk. Han stiller spørsmål om ikke dette er en overflødig presisering fordi det skal gjelde hele læreplanen, ikke bare RLE-faget. Presiseringen kan gi inntrykk av det motsatte. Han diskuterer videre faget opp i mot integrering som er et overordnet mål for undervisning av elever fra minoritetskulturer. Undervisningen skal fremme integrering, i motsetning til assimilering eller segregering.<sup>134</sup> Han viser til hvordan han selv ved flere anledninger har hevdet dette. KRL av 2005 la opp til integrerende sosialisering, ikke til assimilering. Når avstanden mellom elev og stoff avtar, når innenfra perspektivet erstattes med et utenfra perspektiv alene, svekkes muligheten til integrerende sosialisering. Jeg mener at det samme bør kunne sies om KRL av 1996 fordi disse faktorene ikke ble nevneverdig endret. Gravem hevder videre at en svekkelse av den integrerende sosialiseringen, se avsnitt 6.5, i RLE kan svekke faget i forhold til menneskerettighetene og viser da til Toledo erklæringen.<sup>135</sup> Dette er en interessant synsvinkel fordi han her snur argumentasjonen omkring RLE. Jeg har ikke her mulighet for å gå videre inn i en diskusjon omkring RLE og menneskerettigheter. Men nevner poenget blant annet fordi jeg for en tid siden hørte barneombudet reise spørsmålet om barns rettigheter kontra foreldres i religiøs sammenheng, sett i lys av menneskerettighetene.<sup>136</sup> Til tross for sin kritikk konkluderer Gravem, noe overraskende på artikkelens siste side, med at RLE likevel må kunne forstås som et opplegg for integrering, selv om profilen er svekket. Jeg er noe overrasket over Gravems konklusjon fordi jeg synes han legger opp til det motsatte gjennom artikkelen forøvrig. Som jeg har forsøkt å påvise ovenfor, mener jeg det ser ut som om

133 Prismet 2-3 2012, s. 173-184

134 Prismet 2012 s. 181-183

135 Prismet 2012 s. 183

136 Dette kan jeg ikke dokumentere. Det var et muntlig foredrag av barneombudet holdt på en Vox-konferanse for ledere for voksenopplæringsentra, Oslo 2012.

RLE er svekket i forhold til KRL når en ser det ut i fra identitets og innenfra perspektivet.

Westby legger i sin masteroppgave vekt på at RLE ivaretar identitetsdannelsen gjennom bruken av ordet livstolkning. Jeg leser henne slik at hun derved mener at faget har innebygget en sterk grad av identitetsutvikling.<sup>137</sup> Her inntar jeg et annet standpunkt da jeg mener at en kan forstå teoriene om identitet og livstolkning slik at livstolkning forutsetter en identitetsutvikling som setter elevene istand til en dypere etisk refleksjon, som igjen trygger og utvikler en identitet, og som gir grunnlag for livstolkningen.

### 7.3 Drøfting av noen pedagogiske prinsipper i RLE

#### Metoder :

I avsnitt 6.4 ser vi hvordan den narrative pedagogikken er viktig for identitetsdannelsen. KRL's sterke bruk av fortelling som metode var viktig under denne synsvinkelen. Sverre Mogstad skriver i sin bok. : «Fag, identitet og fortelling» om hvordan menneskets livsfortelling henger sammen med den store kulturfortellingen. Mogstad viser her til den tyske filosofen Wilhelm Schapp. Mogstad viser også til Paul Ricoeur som er omtalt ovenfor.<sup>138</sup> Nå kan jo likevel fortelling benyttes som metode, men det er da opp til læreren og til den enkelte skoles lokale plan. Det er grunn til å tro at når arbeidsmåter var forskrift i L97, men ikke i Kunnskapsløftet, ligger det i denne endringen en svekkelse av identitetsdannelsen. Fjerningen av fortelling som metode, kan da være med på å forsterke tapet av kulepunkt 5 i KRL's målsetting som jeg har drøftet ovenfor.

#### Variierende og engasjerende arbeidsmåter :

Samtidig som planen ikke gir føringer for arbeidsmåter, sier den også at disse skal være variierende og engasjerende. Dette i seg selv gir grunn til å benytte fortellingen fordi det er velkjent at dette er en svært engasjerende metode. Dersom en i arbeidet med RLE i hovedsak skal arbeide ut ifra et utenfra perspektiv og i liten grad involvere elevenes følelsesliv, kan faget bli dødt og kjedelig. Dette er ikke i samsvar med forutsetninger og mål. Vi vet at følelser er viktig for den etiske og moralske danning, se 5.2. Vetlesen understreker viktigheten av følelser for å utvikle empati. Det kan synes som om RLE faget her er i en indre strid med seg selv.

---

137 Westby s.34

138 Mogstad 1997 s. 107 -108



## Dialog :

Vi har sett at dialog både er en forutsetning for faget og et mål ved faget. I boka «Religions og livssyns didaktikk» diskuterer Geir Winje dialogens plass i RLE.<sup>139</sup> Han definerer dialog som «*seriøs og tildels personlig samtale om livssyns spørsmål*» Han sier videre at dialog kan tolkes som et virkemiddel for å styrke elevens identitet. Problemet er at dialogen forutsetter en åpenhet mange foreldre er redd for. Mange barn har heller ikke en egen bevisst tilhørighet og bør likevel få delta i dialogen.

Winje peker her på helt vesentlige problemstillinger. Jeg vil konsentrere diskusjon om de delene av faget som dreier seg om etikk og moral. Som vi har sett ovenfor, avsnitt 2.3, er målene omfattende. Etter 10. trinn så vi at et av kompetansemålene i filosofi og etikk var å kunne bruke «*etisk analyse med utgangspunkt i grunnleggende etiske tenkemåter.*» Flere steder tidligere nevnes etisk tenkning som mål.

Når jeg studerer målene, er totalinntrykket mitt at RLE har et mål om at eleven utvikler holdninger. Riktignok er faget et kunnskapsfag, men når målet er å drøfte, samtale om og diskutere etiske problemstillinger ut i fra etiske vurderinger, synes jeg det samtidig forutsetter en holdningsdannelse. Dersom elevene skal kunne delta i en reell dialog med medelever og forstå ulike religioners livstolkninger, forutsetter det en personlig modenhet.

Asheim argumenterer i sin bok «Hva betyr holdninger ?» , sterkt for dydsetikk som holdningsetikk. Erikson bygger, slik jeg beskriver i avsnitt 7.3, sin stadieteori på læren om dyd som en indre styrke.

Jeg tror det er nødvendig med et holdningsarbeid for å få til dialogen. Et bevisst forhold til dydsetikk som forutsetning for etisk dannelse, kan være et didaktisk hjelpemiddel i skolen. Jeg vil her gi et eksempel som jeg synes illustrere dette. Under filosofi og etikk 4. trinn står følgende: «*mål for opplæringen er at eleven skal kunne føre en enkel dialog om samvittighet, etiske levereregler og verdier.*»<sup>140</sup>

De barna vi her snakker om er 9-10 år. Går vi til Piaget, er de i stadium 3 av den moralske utvikling. Nå vet jeg at det er høyst diskutabelt å anvende Piaget direkte på en slik måte. Det er likevel interessant fordi disse barna på 9-10 år er i ferd med å se verden fra den andres side. Det er derfor en gylden mulighet for skolen til å bringe dem et skritt lenger enn til kun å samtale

---

<sup>139</sup> Sødal m.fl. 2009, s. 154-157

<sup>140</sup> RLE planen s. 4

om samvittighet. De må selv ha et forhold til hva dette er, ja, kjenne til sin egen samvittighet. De er i stand til selv å utvikle egne verdier og egne holdninger til etiske fenomener. Bare da blir et slikt mål meningsfullt. Disse barne vil ikke stille seg selv på utsiden av det etiske spørsmålet som det føres dialog om .

Hvordan dette konkret skal utføres, nedfelles i de lokale planene.

## 7.4 Vurdering

Det er på sin plass å si litt om vurdering. Vurdering er så sentralt innenfor Kunnskapsløftet at vi må ha det med som et bakteppe når vi leser RLE planens kompetansemål. Jeg har ovenfor hevdet at holdningsarbeid er nødvendig for å nå de etiske målene, samt at dydsetikk kan være en modell for arbeidet med etikken i faget. Men hvordan kan holdninger vurderes ? Hvordan kan evne til livstolkning vurderes ? Jeg har ikke noe svar på dette, men jeg har en uro for at vurderingskravet vil kunne føre til at kunnskapsmålene vektlegges fordi disse er lettest å måle. Jeg velger et eksempel fra samme sted som er sitert tidligere. På 4. trinn skal elevene kunne gjengi gjensidighetsregelen og bruke den i praksis. Det er lett å måle at regelen sitter, men vanskelig å måle hvordan den brukes.

Jeg kan ikke gå inn i en diskusjon om karakterer. Men selv om det bare skal gis karakterer i ungdomsskolen <sup>141</sup>, skal det likevel være en vurdering av måloppnåelse etter 4. og 7. trinn. Dette er en del av foreldresamarbeidet i skolen. Faren for å vektlegge lett målbare mål øker med klassetrinnene. Samtidig øker de etiske målene. Dersom skolen skal ha noen mulighet for samlet å ivareta fagets kompetansemål, tror jeg det er nødvendig med holdningsskapende arbeid i etikk og moral fra dag en i skolen. Naturligvis tilpasset det utviklingsnivå eleven til enhver tid befinner seg på.

I den senere tiden har begrepet «Vurdering for læring» kommet sterkt inn i skolen. Skolene utvikler planer og metoder for en slik vurderingsform. I korthet går det ut på å gi eleven en underveis vurdering som ikke er tallbasert, men likevel strukturert. Målet er en egenutvikling som igjen fører til økt læring i fagene. Når etiske mål skal vurderes, ser jeg for meg at dette kanskje kan være en løsning.

---

141 RLE planen s. 9

## 7.5 Drøfting av RLE i forhold til Generell del

Generell del var som nevnt i 2.4, en forutsetning da KRL ble forfattet og vedtatt. Jeg tenker at det at den ikke er endret i løpet av de årene som har gått siden ny formålsparagraf ble vedtatt, kan tyde på at den blir vurdert slik at den uttrykker verdier som også ligger i den nye paragrafen.

Dette står helt for egen regning og kan ikke på noen måte belegges. Det er likevel grunn til å tro at det kan komme til å skje endringer i Generell del i fremtiden.

Men skolen må forholde seg til planverket slik det foreligger idag. Som jeg skriver under avsnitt 2.4, er det ingen tvil om at her snakkes det om holdningsarbeid. Mennesket skal oppdras til ansvar, empati, samarbeid osv. Særlig «Det meningssøkende mennesket» og «Det integreerte mennesket» er fullt av dannelsesbegreper. Her finnes en rekke dydsetiske uttrykk, som likeverd, verdighet, toleranse, nestekjærlighet, håp og tro. Det er den samlede undervisningsplan, altså alle fag som skal forholde seg til Generell del. Selv om fokuset her er på etikken innen RLE, er det viktig å være seg dette bevisst. I det perspektivet blir diskusjonen om innenfra og utenfra perspektiv i RLE faget som jeg har omtalt ovenfor, spesielt interessant. Når Bengt Ove Andreassen i sin bok : «Religionsdidaktikk», argumenterer for sekulær religionsdidaktikk,<sup>142</sup> mener jeg det er grunn til å spørre om han diskuterer en skole som er forskjellig fra den skolen Stortinget faktisk har vedtatt. Det blir feil å oppfatte RLE-faget kun i lys av seg selv og «Dommen», uten å se det i lys av hele Læreplanverket. Departementet gjorde etter «Dommen» større endringer enn hva som var strengt tatt nødvendig.<sup>143</sup> Når vi nå anvender faget i skolen opplever nok flere en spenning mellom innenfra og utenfra perspektivet, uten at dette kan belegges. Jeg tror at dersom fokuset på Generell del hadde vært sterkere og tydeligere, ville mange diskusjoner og uenigheter vært spart. Slik jeg ser det er Generell del den sterkeste grunnen til å anvende dydsetikk i RLE-faget. Vi vil der kunne finne et utgangspunkt for en etisk forståelse og tilrettelegging som vil ivareta begge perspektivene. Hvordan dette skal gjøres i praksis kan jeg ikke gå videre inn i. Men jeg tror at skolen både i RLE som i andre fag, bevisst må konkretisere holdningsarbeidet. Dette må tydeliggjøres i skolens lokale planer. Her er det gjort mye godt arbeid gjennom ulike «mobbeplaner». Lignende tiltak bør kunne gjøres på andre områder.

På side 17 i L97, Generell del står det : «Den(oppfostringen) skal befeste troen på at alle er unike : enhver kan komme videre i sin egen vokster,....»<sup>144</sup>

---

142 Andreassen 2012, bl. a. s. 20, men jeg oppfatter boka som et innlegg for en religionsvitenskapelig forståelse av RLE:

143 Gravem, Prismet 2012 s.178

144 L97 s.17

Dydsetikken setter mennesket i sentrum. Det er mennesket som hele tiden blir det handlende subjektet. Dydsetikken forutsetter en vekst, altså en «egen vokster» slik planen sier ovenfor. Generell del har også et kapittel om «Det samarbeidende menneske». Vetlesen, avsnitt 4.6, trekker fram at dydsetikken vektlegger fellesskap. Dialogen som metode vektlegger nettopp dette. For å kunne føre en dialog, må det være et fellesskap mellom elevene. De må trenes i å se ting fra den andres side, samtidig som de utvikler egen trygghet og identitet. Trygghet er grunnlaget for alt holdningsarbeid i skolen. Utrygge elever vil ikke være istand til å utvikle den kompetansen som er nødvendig for å føre en dialog. Selv om det neppe var skolen han tenkte på er det interessant hvordan Løgstrup så sterkt fremhever tillit som grunnleggende for menneskets utvikling, avsnitt 4.1.

Bilder er en viktig del av L97. En særlig god illustrasjon til denne dobbeltkvalifiseringen, eleven selv og den andre, er avslutningsbildet på s.51, « Kvitebjørn Kong Valemon ” av Theodor Kittelsen. Oppdragelsen skjer hele tiden i en spenning, spenningen mellom den enkeltes danning og det sosiale, spenningen mellom egoet og samfunnet. Skolen skal gjennom sitt arbeid utruste elevene til framtiden. Sitat s. 50 ” *Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode –å fostre til mennesker for et samfunn i utvikling*» Tolkningen av denne illustrasjonen står for egen regning.

## 7.6 Kort oppsummering

I kapittel 7 har vi sett på noen av endringene i Kunnskapsløftet. Det blir nå definert kompetansemål etter 4.,7. og 10. trinn. Arbeidsmetodene er ikke lenger forskrifter. Innholdet i fagene nedfelles i lokale planer. Undervisningen i RLE skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. RLE er et kunnskapsfag. Livstolkning er et sentralt begrep. Elevene skal få kunnskaper om religionenes funksjon som kilde til «tro, moral og livstolkning». Kristendom og humanisme fremheves som viktig for vår kultur, men alle religioner og livssyn er sidestilt og skal behandles likt. Faget har høye etiske mål. Kulepunkt 5 i KRL's mål, om å stimulere elevens personlige vekst og utvikling er fjernet.

Under drøftingen trekker jeg fram at livstolkning er viktig i forhold til identiteten. Jeg bruker her Ricoeurs ipse og idem teori. Jeg hevder i drøftingen at RLE har et svekket innenfra perspektiv i forhold til KRL og at dette kan gjøre den etiske måloppnåelsen vanskelig.

Holdningsdanning er viktig, men resultatet avhenger bl.a. av metodene som benyttes.

Fortellingen står ikke lenger så sentralt som i KRL., men kan likevel brukes lokalt. Følelser er viktig for etisk og moralsk utvikling . Jeg antyder at det kan ligge en indre motsetning i faget her. Dialog er et viktig mål. Jeg mener at holdningsarbeid er viktig for å få dialogen til.

Dyds/holdningsetikken kan være et viktig bidrag og hjelpemiddel.

Jeg uttrykker videre bekymring for at Kunnskapsløftets fokus på vurdering kan føre til at etikkundervisningen taper til fordel for det som er lettere målbart.

Vi har tidligere i oppgaven sett at Generell del har sterkt fokus på danning. I kapittel 7 har vi sett at det kan reises spørsmål om hvorvidt RLE er egnet til å oppfylle Generell dels intensjoner om elevers danning. Jeg mener at Dyds/holdningsetikk vil kunne være et nyttig redskap for å lykkes bedre.

## 8. Kapittel : Formålsparagrafen

I kapittel 3 så vi hvordan arbeidet med ny Formålsparagraf forløp. Vi så på Bostadutvalgets premisser og arbeid, og på Stortingets behandling. Vi så også på de etiske aspektene i skolens Formålsparagraf.

I kapittel 8 skal jeg først si noe om begrepet danning . Videre vil jeg se på hvilken elev skolen ønsker å danne. Jeg vil så drøfte RLE-faget i lys av Formålsparagrafen. Til sist vil jeg se etter dydsetiske aspekter i denne.

### 8.1 Danning :

Det er her naturlig å presisere nærmere begrepet danning før vi går videre . Det er et begrep som ofte benyttes i dagligtalen og som jeg derfor har brukt tidligere i oppgaven uten å gå nærmere inn på det. Danning er ikke det samme som utdanning og heller ikke det samme som oppdragelse, selv om det siste ligger svært nær.

Renessansehumanisten Erasmus av Rotterdam som levde fra 1467-1536 sier om danning :

*« menneske fødes man ikke til at være , det dannes man til. »<sup>145</sup>*

Dette er en helt annet tenkning om barnet enn den som senere ble lansert av den franske filosofen Jean J. Rousseau ( 1712-1778). Han formulerte det negative oppdragelsesprinsipp: La naturen gå sin gang. *« Man behøver ikke å lære rosen å blomstre , den blomstrer blott av seg selv. »<sup>146</sup>*

I Prismet 2-3 2012 viser Ole Andreas Kvarme til hvordan NOU 2007 bruker ordet danning. Jeg synes det er naturlig å bruke denne definisjonen videre siden kapittel 8.2 er en drøfting av Formålsparagrafen.

Danning skiller seg fra utdanning ved at danning ikke er noe man har, men noe man er. Danning er en kontinuerlig prosess og denne prosessen forutsetter refleksjon. *«Det handler om å få et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene og om å reflektere over det en gjør.»* Denne refleksjonen skjer i samspill med andre. Danning er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati.<sup>147</sup>

---

145 Bergem 1998 s. 56

146 Bergem 1998, s. 57

147 Kvarme, Prismet 2012 s.98

## 8.2 Hvilken elev vil skolen danne ?

Når vi ser på ordlyden i Formålsparagrafen, avsnitt 3.2, ser vi at den er full av honnørord. Med honnørord forstår jeg ord som vi bruker ofte, men som er fylt av en mening vi ofte ikke reflekterer over. Orda brukes ofte ukritisk, men hvert enkelt er svært viktig. Til sammen sier disse orda oss hvilket menneske skolen vil danne eleven til. De enkelte fagplanenes mål er virkemidlene for å nå det overordnede dannelsmålet.

Ole Andreas Kvarmes artikkel i Prismet er meget interessant i denne sammenhengen.<sup>148</sup> Han viser til at Bostadutvalget vektla 3 ulike perspektiver, et samfunnsperspektiv, et individperspektiv og et institusjonsperspektiv. Jeg konsentrerer meg her om individperspektivet som er mest aktuelt ut i fra våre spørsmål. Elevene er subjekt i avsnitt 4 og 5 i Formålsparagrafen. Gjennom kunnskap, duglighet/ferdigheter og holdninger skal de settes i stand til å mestre livene sine. Hvilke holdninger nevnes i avsnitt 2. Det ramses opp dyder som respekt, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Dette er redskapene elevene skal møte livet med. Paragrafen benytter her ordet «skal».

Skolen kan ikke velge noe av dette bort. Det er også et viktig poeng at livet skal leves i samfunnet. Paragrafen danner til et liv i fellesskap. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor, avsnitt 8.4.

I avsnitt 5 brukes «skal få» istedenfor «skal» som ovenfor. Skaperglede, engasjement og utforskertrang er egenskaper elevene skal få utvikle.. De skal også «*lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst.*» Formålsparagrafen knytter evnen til kritisk tenkning til medansvar. Medansvar er en del av demokratiet.

Som jeg sier i avsnitt 3.3, er det etiske aspektet vevd inn i teksten. «*Handle etisk*» står spesielt nevnt i paragrafens avsnitt 5. Kvarme poengterer at etisk tenkning henger sammen med etisk refleksjonsevne og etisk veloverveid handling.

For å oppsummere : Skolens oppgave er som vi ser her og i avsnitt 3.3, å danne mennesker med evne til å mestre sine liv ut i fra de verdier paragrafen nevner, mennesker med høy etisk bevissthet og etisk kompetanse. Mennesker som lever ut verdiene i et fellesskap.

## 8.3. Drøfting av RLE -planen sett i lys av Formålsparagrafen

I hvilken grad bidrar RLE faget til det som er skissert ovenfor ? Faget er skolens viktigste

---

148 Kvarme ,Prismet 2012 s. 96-97

verdifag. Det er her de etiske målene er tydeligst formulert selv om Formålsparagrafen naturligvis gjelder hele skolen. Jeg har i denne oppgaven ikke undersøkt andre skolefag . De samme spørsmålene kan rettes til flere fag .

Det er tydelig at Formålsparagrafen legger opp til en undervisning der danningen av eleven står svært sterkt. Det samme så vi i Generell del.

Som jeg har gjort rede for under avsnitt 2.3, har RLE-faget tydelige mål for elevens etiske kompetanse. Dette er nærmere drøftet i kapittel 7. Jeg mener at de samme svakhetene vi så i RLE planen i forhold til Generell del, kan sies om planen i forhold til Formålsparagrafen. Fagplanens svakhet også i forhold til denne, er at den ikke har utvikling av personlig vekst og identitet som et uttalt mål. Formålsparagraf og Generell del har en ordlyd som åpner for integrerende sosialisering. Hvorvidt RLE-planen har dette, eller i hvor stor grad den har det, kan som vi har sett, diskuteres. Gravem konkludere i artikkelen i Prismet som jeg har vist til tidligere, slik jeg tolker ham med et tja. Jeg har også vist til Sødals diskusjon omkring integrerende sosialisering i faget.<sup>149</sup>

Selv synes jeg det er nærliggende å forstå det slik at RLE-planens målsetting ble betydelig svekket på dette området i forhold til KRL. KRL hadde en tydelighet i forhold til danning som RLE ikke har. Nå tror jeg at mye skjer rundt om i de mange klasserom som ikke står i planene. Det gjøres mye godt etikkarbeid i skolen både i og utenfor RLE. Likevel mener jeg det er en svakhet ved faget at det kan reises tvil om hvorvidt det uttrykker det samme målet som skolens overordnede dokumenter. Formålsparagrafen forutsetter et innenfra perspektiv som RLE ikke gjør.

Det er interessant at Gravem i nevnte artikkel i Prismet 2012 hevder at faget ikke kommer i bedre samsvar med menneskerettighetene og at det svekker opplegget for integrering. Hvis så er riktig, er dette alvorlig. Nettopp ønsket om integrering var et av premissene for endringen i 1997. Han hevder at faget ikke blir mer objektivt kritisk og pluralistisk. Dette var et premiss for endringen etter Dommen. Gravem hevder at for å oppnå dette, trengs en religions- og livssynsfaglig innsikt ikke bare en juridisk.<sup>150</sup> Han viser til Toledo-erklæringen som tolker menneskerettighetene didaktisk. Her argumenteres det med at det er ut i fra stoffets egenart at en bør ha religions og livssyns undervisning i skolen. En dypere forståelse og verdsetting av egen religion og egen tro, studium av religioner og livssyn,, : (Sitat Prismet s.183)« *gjer elevane opne for spørsmål om meining og for viktige etiske spørsmål .»*

---

149 Sødal 2009, s.51

150 Gravem Prismet 2012 , s. 183



## 8.4 Dydsetiske aspekter i Formålsparagrafen

Nå må skolen forholde seg til den planen som faktisk foreligger. Selv om jeg ovenfor hevder at det er gode grunner til å reise tvil om hvorvidt RLE-planen ivaretar Formålsparagrafen på en riktig måte, betyr ikke det at RLE ikke åpner for et godt etisk arbeid. Dersom vi retter blikket mot den eleven som skolen skal ha i fokus, avsnitt 8.1, ser vi at den beskrives med en rekke dydsetiske begreper. Som nevnt flere ganger, er det innenfor samfunnet, innenfor et fellesskap at disse skal realiseres. I boka *Dydsetikk 1998* diskuterer Vetlesen dydsetikkens aktualitet i vår tid. På s. 162 viser han til Aristoteles. Aristoteles knytter det å være menneske til fellesskapet. Sammenhengen mellom mennesket og fellesskap er så sterk at et menneske uten dette, for Aristoteles blir et umenneske eller Gud.<sup>151</sup>

Formålsparagrafens tre perspektiv som er nevnt ovenfor, bruker skolen som instrument for å sette eleven istand til å leve sitt liv i samfunnet. Dydsetikken forutsetter nettopp en slik danning, en læring av dyder og verdier som paragrafen legger opp til. I siste avsnitt sier paragrafen at skolen skal *«gje elevene utfordringar som fremjar danning og lærelyst.»*

Kvarme som i sin artikkel nettopp vurderer dydsetikken, trekker fram at klokskap er en viktig dyd. Klokskapen gir mennesket en egen vurderingsevne i etisk kritiske situasjoner.<sup>152</sup>

Formålsparagrafens 5. avsnitt, bruker ordene *«dugleik og holdningar»*, og mot slutten av samme avsnitt settes kritisk tenkning sammen med etisk handling. Det er interessant at disse evnene står i samme avsnitt som retten til medvirkning, altså til demokratisk arbeid.

Jeg synes også at Asheims sterke betoning av dydsetikk som holdningsetikk, støtter verdien av denne i skolen. Hele Formålsparagrafen, alle honnørordene, er en sammenhengende beskrivelse av ønskelige holdninger. Eleven står i sentrum for arbeidet i skolen. Dersom lærere i RLE legger dydsetikken inn i etikkarbeidet, vil dette kunne støtte skolens overordnede mål. Metodisk må det synliggjøres i lokale planer. Jeg omtalte dette ovenfor under avsnittet om metoder. Dydsetikkens styrke kan ligge i at den bedre vil kunne ivareta et innenfra perspektiv på etikkundervisningen ved å vektlegge danning og læring av dyder. Når etikkundervisningen blir personlig, vil også elevene bli følelsesmessig engasjert. Viktigheten av følelser for etikken er omtalt i avsnitt 5.2.

---

151 Vetlesen 1998,, s. 162

152 Kvarme, Prismet 2012 s. 98

## 8.5 Kort oppsummering

I kapittel 8 har vi innledningsvis sett på en definisjon av begrepet danning. Videre har vi sett hvilken elev det er Formålsparagrafen beskriver. Vi har da sett at paragrafen har tre ulike perspektiv, et samfunnsperspektiv, et individperspektiv og et institusjonsperspektiv.

Formålsparagrafen beskriver eleven ved en mengde dyder. Det etiske perspektivet er vevet inn i hele teksten. Formålsparagrafen inneholder en samling verdier. Disse skal leves ut i et fellesskap. Den beskriver en danning av eleven. Jeg hevder at RLE-faget har mistet en tydelighet i dette spørsmålet. Formålsparagrafen er, i likhet med Generell del, tydelig i forhold til integrerende sosialisering. Jeg hevder at det kan reises tvil om, eller i hvilken grad, RLE-faget har sammenfallende mål med disse overordnede styringsdokumentene.

Formålsparagrafen understøtter mitt ønske om å benytte dydsetikken som etisk modell i skolen. Paragrafen har mange dydsbegreper. Dette, sammen med danningsaspektet, åpner for en mer personlig etikkundervisning hvor eleven kommer i sentrum.

## 9.Kapittel : Konklusjon og veien videre :

### 9.1 Oppsummering

Vi har nå sett hvordan religions og livssynsundervisningen i skolen har endret karakter. Stortinget vedtok KRL, og premissene for dette faget ligger i hovedsak i «Identitet og dialog». Da KRL ble vedtatt var det viktig å få til et samlende fag. Samfunnet hadde endret seg ved at innvandringen hadde økt og det var viktig med et fag som samlet barn både fra majoritets kulturen og fra minoritetskulturene. Det var også viktig at dette var innenfor enhetsskolen. KRL var et fag hvor integrerende sosialisering var en bærende didaktisk tanke. Faget hadde begrenset fritaksrett.

KRL ble klaget inn for menneskerettighetsdomstolen og vi fikk i andre runde en dom mot faget. Faget var da noe revidert. Etter Dommen foretok departementet omfattende endringer. Navnet ble forandret til «Religion, livssyn og etikk», RLE.

Det nye faget har også en sterk etisk forankring, og dialogen er viktig her også. Men det er foretatt en endringen i målsettingen slik at elevens vekst og utvikling ikke lenger er et uttalt mål i RLE.

Læreplanens Generelle del var vedtatt før KRL og ble ikke endret da RLE ble forfattet. Dette er et overordnet styringsdokument som vektlegger danningen på en sterk måte.

RLE ble et fag innenfor Kunnskapsløftet, mens KRL var et fag innenfor L97. Dette førte til at metodene ikke lenger var forskrifter, og at faget fikk tydelige Kompetansemål. Innholdet i faget legges til lokale planer. «Broen» fra den gamle læreplanen ble erstattet med «Læringsplakaten». Denne har også et tydelig fokus på danning.

Skolen fikk ny formålsparagraf i 2008. Bostadutvalget hadde et omfattende mandat. Stortinget samlet seg om en ordlyd der også mindretallets forslag ble tatt hensyn til. Formålsparagrafen har høye etiske mål. Danningen av eleven er tydelig i paragrafen. Eleven beskrives med flere ulike dydsbegreper.

Vi så i kapittel 4 på flere sider av dydsetikken ved at jeg beskrev et utvalg av ulike dydsetikerers tanker. Det er særlig Asheims dyds/holdningsetikk hvor han sterkt betoner at holdninger langt på vei kan erstatte dydsetikk i vår tid, som virker svært interessant for skolen. Vetlesens sterke

vektlegging av fellesskapsperspektivet i dydsetikken er også viktig i vår tid. Det samme er hans vektlegging av følelsenes betydning for den moralske danning.

I kapittel 5 så vi hvordan de 2 ulike hovedretningene, den kognitive og den læringsteoretiske, forklarte menneskets moralske danning. I kapittel 6 så vi noe av hvordan identiteten ble utviklet. Jeg forholdt meg her til Eriksons teorier. Vi så også på innholdet i livstolkning og i integrerende sosialisering.

I kapitlene 7 og 8 drøftet jeg RLE-faget opp imot KRL og opp i mot Formålsparagrafen. Resultatet av denne drøftingen kommer jeg tilbake til nedenfor. Jeg hevdet at dydsetikken er egnet som etisk modell for skolens etikk undervisning. Dette begrunner jeg nedenfor.

## 9.2 Samsvar mellom RLE, Generell del og Formålsparagraf ?

Jeg startet dette arbeidet med et spørsmål om at det var samsvar mellom RLE's etiske mål, Generell dels beskrivelse av eleven og skolens overordnede formålsparagraf.

Svaret avhenger av hvordan en tolker RLE fagets målsettinger. Jeg mener at det kom inn en vesentlig svekkelse av innenfra perspektivet da RLE erstattet KRL. Dette gjør det nødvendig å spørre om hvorvidt de forutsetningene som i sin tid lå til grunn for KRL faget, ikke lenger blir ivarettatt. Nå er dette ikke et mål i seg selv. KRL er ute av historien og er for lenge erstattet av RLE. Jeg mener likevel at det er et poeng. Integrerende sosialisering var et viktig didaktisk prinsipp i KRL. Som vi har sett, er meningene delte om i hvor stor grad dette prinsippet er ført videre i RLE. Det som jeg mener er tydelig er at målet om personlig vekst og utvikling av egen identitet er borte.

Generell del lå fremdeles til grunn da RLE ble skrevet. Formålsparagrafen og Generell del uttrykker samme mål for danning. Det er store og omfattende etiske mål i RLE. Faget har også et tydelig mål om dialog. Tvilen min går på om disse målene blir en realitet. RLE er og skal være et kunnskapsfag. Men jeg er sterkt i tvil om hvorvidt kunnskap alene er nok til å nå fagets egen målsetting. Jeg mener at etisk og moralsk danning forutsetter en personlig involvering . Jeg støtter meg da til de ulike teoriene om hvordan barnet tilegner seg moral. Særlig viktig mener jeg at Vetlesens teori om følelsers betydning er. Men også Eriksons dydsetikk som er en del av hans utviklingslære, mener jeg understøtter et sterkere innenfra perspektiv.

Det er en svakhet ved denne oppgaven at jeg ikke har kunnet gå inn i de lokale planene. Det hadde vært interessant og nødvendig for å få et godt svar på hvordan virkeligheten ser ut. Jeg har studert noen lokale planer uten at jeg kan bruke disse som annet enn en pekepinn, og det er da alle muligheter for feilslutninger. Det jeg har sett er svært nedslående. Hvis skolene i det hele tatt har laget planer, er disse så utydelige at de egentlig ikke sier noe som helst. Dette hadde vært et interessant forskningsprosjekt i seg selv. To artikler i Prismet underbygger min opplevelse.<sup>153</sup>

Jeg kan ikke konkludere med annet enn at jeg mener skolens etikkfag burde vært tydeligere med hensyn til danning. Det burde vært et bedre samsvar mellom faget og Formålsparagrafen. Ser vi på Læringsplakaten, avsnitt 2.3, har denne også viktige ord om å styrke elevens identitet. Dersom ikke RLE anvender et innenfra perspektiv, er det tvilsomt om målet om en meningsfull dialog kan oppfylles. Dialog er viktig i et pluralistisk samfunn både for elever fra majoritetskulturen og elever fra ulike minoritetskulturer. Men så er det et spørsmål om dette i det hele tatt er mulig innenfor et kunnskapsfag.

Jeg synes studiet av RLE-faget åpner for en del fundamentale spørsmål. Spørsmål som kanskje burde vært utredet. Det er sterke krefter i vår tid som ønsker en ren religionsvitenskapelig forståelse av RLE. Men en slik forståelse mener jeg er i strid med de etiske målene i faget, og i strid med Læreplanverket forøvrig.

Som sagt ovenfor krever dialogen en involvering og en personlig forståelse for å lykkes. Dialog kan lett bli et ordspill uten konsekvenser. Det er også et spørsmål om kunnskap om en religion, gjør rett mot religionens vesen. Dersom denne skal forstås som kilde til tro for menneskene, må kanskje kunnskapen presenteres på en måte som gjør rett mot religionen. Religioner er som kjent ikke død kunnskap, men levd liv.

Jeg mener at departementet gikk lenger i sin endring enn det som Dommen krevde. Dette ser vi i sitatene fra Dommen i avsnitt 2.3. Det burde vært mulig og skapt et fag som både hadde tatt vare på foreldreretten og på respekt, dialog og danning av eleven.

Jeg er også bekymret for hvordan eleven settes istand til sin egen livstolkning, og til å forstå andre elevers. Dette er viktig for elevens stabile og trygge identitet. Riktignok nevnes livstolkning flere steder. Det går igjen på ulike trinn og er et klart mål for undervisningen. Men også her trenger vi et innenfra perspektiv faget ikke direkte legger opp til. Dersom elever skal utvikle kompetanse i egen livstolkning trenger de en identitetsutvikling. Her er Læringsplakaten

---

153 Prismet 2-3 2012

tydeligere enn RLE-faget. Her står det tydelig at skolen skal styrke elevens identitet. Jeg mener det da er tankevekkende at etikkfaget er så utydelig på dette viktige området. Når et fag kan tolkes så ulikt som jeg ser at RLE faget blir tolket, og når praksisen er så ulik som jeg har opplevd ute i skolen, mener jeg noe er feil.

### 9.3 De positive mulighetene i dydsetikken

Jeg har prøvd å lese både planer, Generell del og Formålsparagrafen med dydsetikkens briller. Dette har vært meget fruktbart. Her ligger slik jeg ser det, RLE's mulighet. Når de lokale planene skal lages, bør læreren være seg bevisst hvilken etisk forståelse som legges til grunn. Elevene bør trenes i holdningsutvikling og få anledning til å utvikle sine etiske dyder. De må ikke bare lære om, men øves i å anvende i eget liv. Selv om vi her har studert RLE-faget, bør og kan metoden anvendes i hele skolen. Et dydsetisk arbeid kan ligge i skolens sosiale læreplan, noe mange skoler har utviklet ved siden av fagplanene. Dette vil være i tråd med Formålsparagrafen og Generell del. Det har også klar støtte i Læringsplakaten.

Fortelling som metode kan også være med på å styrke det dydsetiske arbeidet.

Kanskje kan da dydsetikken, forstått som holdningsetikk, rette opp noe av den skepsis jeg har antydnet ovenfor. Læreplanen legger ikke opp til en felles etisk modell. Som vi så i kapittel 4 vil både pliktetikken og konsekvensetikken bli benyttet. Begge modeller har viktige ting å tilføre. Men jeg mener dydsetikken har en egen kvalitet ved det at den setter elevens utvikling i sentrum. Dens vekt på fellesskap er også svært viktig i skolen.

### 9.4 Nødvendigheten av trosopplæringen

Dette blir ikke fullstendig uten å ta et blikk mot kirken. Jeg har dessverre ikke mulighet til å analysere kirkens plan for trosopplæring, «Gud gir vi deler» her. Men jeg vil framsette noe som naturligvis blir stående som en påstand :

Skolens kristendomsundervisning er erstattet med RLE. Men fordi RLE har så sterke begrensninger i innenfra perspektivet, og fordi det vil variere veldig hvordan selve undervisningen vil være, trenger skolen kirkens undervisning ved siden.

Trosopplæringsreformen var et resultat av at kristendomsundervisningen i sin tid ble erstattet med KRL. Dersom RLE faget ikke makter å ivareta skolens formålsparagraf, enten fordi det blir tolket i strid med denne, eller fordi målene ikke nås, da vil kirkens undervisning kunne bidra til å

understøtte danningen av eleven. I etikken har skolen og kirken samme mål.

Som jeg sterkt antyder ovenfor er jeg svært tvilende til hvorvidt skolen makter å oppfylle målene. Men et menneske dannes ikke bare i skolen. Kirkens, og andre religioner og livssyns opplæring, kan være et viktig bidrag til at skolens overordnede mål blir en realitet. Slik vil trosopplæring være med å forme elevens identitet. Trosopplæring vil kunne sette eleven i stand til en livstolkning som vil gi ham eller henne et trygt fundament. Dersom RLE ikke når fram med sin etikkundervisning, av ulike grunner slik jeg har antydnet, kan trosopplæringen tilføre danningen det skolen ikke utfører.

Likevel, en slik løsning er ingen fullgod løsning sett fra skolens side. Det er den samlede undervisning innenfor skolens rammer som skal føre til at Formålsparagrafens mål realiseres.

## Kilder :

### Litteratur :

Afdal Geir, Elisabeth Haakedal og Heid Leganger Krogstad, Universitetsforlaget 2006 : «Tro , Livstolkning og tradisjon».

Andreassen Bengt Ove : «Religionsdidaktikk, en innføring», Universitetsforlaget 2012  
Universitetsforlaget 2006.

Asheim Ivar : «Hva betyr holdninger ? «Studier i dydsetikk Tano Aschehoug 1997

Asheim Ivar : «Mer enn normer», Universitetsforlaget 1994

Asheim Ivar : «Verdirealisering til det gode», Unipub forlag 2005

Asheim Ivar : «Øyet og horisonten», grunnproblemer i aktuell etikkdebatt. Universitetsforlaget 1991

Bergem Trygve : «Læreren i etikkens motlys», Gyldendal 1998

Paul Otto Brunstad : « Ungdom og livstolkning», Tapir forlag 1998

Christoffersen Svein Aage: »Handling og dømmekraft», etikk og menneskesyn i lys av kristen kulturarv . Universitetsforlaget 2012

EngenThor Ola : «Dobbeltkvalifisering» Oplandske bokforlag, 1989

Evenshaug Oddbjørn og Dag Hallen . «Barne og ungdomspsykologi», Gyldendal 1991

Gravem Peder : «KRL-et fag for alle» Oplandske bokforlag 2004

Gravem Peder : «Eitt steg fram og to tilbake?» Prismet 2-3 2012

Heiene Gunnar og Svein Olaf Thorbjørnsen : «Kristen etikk, en innføring», Universitetsforlaget 2011

Henriksen Jan Olav og Otto Krogseth : «Pluralisme og identitet», Gyldendal 2001

Imsen Gunn : «Elevenes verden», Universitetsforlaget 2005

Kvarme Ole Andreas : « Eleven i skolens formålsparagraf», Prismet 2-3 2012

Mogstad Sverre Dag : «Fag, identitet og fortelling», Universitetsforlaget 1997

Slettan Anne Kari: «Moralsk vurdering – avhengig av kjønn», Hovedoppgave MF: 1992

Svendsen Lars FR.H.og Simo Säätelä : «Det sanne, det gode og det skjønne» En innføring i filosofi . Universitetsforlaget, 2007

Sødal Helje Kringlebotten (red) , Danielsen, Eidhamar, Hodne, Winje. : «Religions og livssyns didaktikk», Høyskoleforlaget 2009.

Vetlesen Arne Johan og Per Bjørn Foros : «Angsten for oppdragelsesn», Universitetsforlaget 2012



Vetlesen Arne Johan : «Dydsetikk», Humanist forlag 1998, redigert av Arne Johan Vetlesen  
Vetlesen Arne Johan og Per Nortvedt : «Følelser og moral», Gyldendal 1994  
Vetlesen Arne Johan : «Moralens sjanser i markedets tidsalder», Gyldendal 2003  
Westby Lillian Agedahl:»Ungdom og identitet». Erfaringsbasert master i RLE, MF. 2010

Offentlig dokumenter :

Ot.prp.nr.54 (2007-2008) «Om lov om endringer i opplæringslova.»

Innst.O.nr.72(2007-2008) Innstilling fra kirke, utdanning og forskningskomiteen om lov endringer i opplæringsloven. Sammendrag.

Rundskriv F-15-07 av 1.08.07 «Informasjon om endringer i opplæringen i Faget Kristendom-, religion og livssynskunnskap og om rett til fritak fra opplæringa i skoleåret 2007/2008»

Rundskriv F-10-08 fra Kunnskapsdepartementet.

NOU 1995 :9 «Identitet og dialog» Kristendomskunnskap, livssyn og religionsundervisning

NOU 1995 : «Opplæring i et flerkulturelt Norge»

St. meld nr.14 (1995-96) Om kristendomskunnskap med religion og livssynsorientering.

Innst.S.nr.103 (1995-96)

Ot.prp. nr. 38 (1996-97) Om lov om endringer i lov 13.juni 1969 nr.24 om grunnskolen m.m.  
Læreplanverket for 10-årig grunnskole 1996

Ot.prp. nr.46 (2007-2008)

St.meld .nr.30 «Kultur for læring»

NOU 2007 : «Formål for framtida» Kunnskapsdepartementet