

Perspektiver på etikkdidaktikk

Jon Magne Vestøl

Etikkundervisning er en integrert del av religionsfagene i norsk skole. Etikkundervisning kan drives med ulike innfallsvinkler og på ulike premisser. Didaktikk er et pedagogisk fagfelt der det arbeides med å kvalifisere vår forståelse av undervisning, og etikkdidaktikken vinkler dette arbeidet mot undervisning i og om etikk. Etikkdidaktikk henter sitt kunnskapstilfang fra ulike fagfelt som filosofi og pedagogikk. I Norge er etikkdidaktikk et forholdsvis lite utviklet felt, selv om det finnes noen fagbøker og noen få master- og doktoravhandlinger på feltet (Bratland, 2014; Christoffersen & Selvik, 1999; Leer-Salvesen, Hølen, & Eidhamar, 2001; Schjetne, 2011; Vestøl, 2005, 2011). Internasjonalt utgjør etikkdidaktikk et betydelig forsknings- og utviklingsfelt med egne vitenskapelige tidsskrift som *Journal of Moral Education*.

I denne artikkelen vil jeg trekke fram noen etikkdidaktiske perspektiver og utfordringer som er av betydning for undervisning i etikk i skolen. Jeg vil først ta for meg et filosofisk og utviklingspsykologisk spenningsfelt som gjenspeiler seg både i norske lærebøker og i internasjonal debatt. Deretter vil jeg se på noen utfordringer som reiser seg hvis man ser på etikkundervisning i lys av ulike perspektiver på læring.

Perspektiver fra filosofi og utviklingspsykologi

Dersom man blar gjennom lærebøker for ungdomstrinn (RLE) og videregående trinn 3 (RE), finner man at etikk-kapitlene gjerne presenterer noen utvalgte filosofiske perspektiver og noen etiske problemområder, og dessuten tilbyr arbeidsoppgaver hvor elevene utfordres til etisk refleksjon. De filosofiske perspektivene som er mest gjennomgående i lærebøkene er pliktetik (Kant) og konsekvensetik (Bentham, Mill). Noen lærebøker utvider med et dydsetisk perspektiv (Aristoteles) og/eller et nærhetsetisk perspektiv (Levinas, Løgstrup).

Lærebøkene tilbyr dermed elevene ganske ulike etiske spenningsfelt å reflektere i. Det kan være relativt betydelig forskjell mellom det å reflektere i et spenningsfelt mellom plikt og konsekvens og det å reflektere i et spenningsfelt mellom plikt og dyd, eller mellom plikt og relasjonell nærhet. Det er derfor ikke likegyldig hvilke perspektiver lærebøker og lærere tilbyr elevene som redskaper i det etiske læringsarbeidet. Pliktetik og konsekvensetik kan forstås som perspektiver som vektlegger distansert saklighet, mens dydsetikk og nærhetsetikk kan forstås som en framheving av etikens personrelaterede aspekter. Når de to sistnevnte perspektivene gjennomgående står svakere i lærebøkene, kan det tolkes som om norsk etikkdidaktikk på skolenivå favoriserer etikk som *prinsipper* på bekostning av etikk som *relasjoner*.

Denne utfordringen blir spisset dersom man trekker inn en av de store debattene som har preget internasjonal etikkdidaktikk eller Moral Education. Det handler om debatten som startet da den amerikanske utviklingspsykologen Lawrence Kohlberg ble utfordret av sin tidligere medarbeider Carol Gilligan. Inspirert av Piagets stadieteori og kantiansk filosofi utviklet Kohlberg en teori om moralsk utvikling med universell prinsipporientering som høyeste utviklingsstadium, og fikk støtte av filosofen Habermas (Habermas, 1991; Kohlberg, Levine, & Hewer, 1983). Gilligan kom med en feministisk fundert kritikk av det hun mente var en implisitt favorisering av mannlige utviklingstrekk i Kohlbergs teori (Gilligan, 1982/1998). Denne debatten brukes av den norske etikeren Svein Åge Christoffersen til å utfordre en ensidig kognitiv og prinsipporientert tenkning i etikken (Christoffersen & Selvik, 1999). Christoffersen oppsummerer dette slik: «Det betyr ikke at prinsipper ikke er viktige, men det betyr at de har til oppgave å rette vårt blikk mot de mellommenneskelige relasjonene. Det er her etikken og normene springer ut og har sitt grunnlag» (Christoffersen & Selvik, 1999: 82).

Mange mener at forholdet mellom prinsipper og relasjoner ikke dreier seg om absolutte motsetninger, men om viktige aspekter som utfyller og balanserer hverandre. Utfordringen gjenstår like fullt: Handler etikk primært om saklige analyser eller handler det primært om ansvar i nære relasjoner? Dette er et viktig etikkdidaktisk spørsmål siden det svaret man gir på spørsmålet kan ha konsekvenser for hva slags etiske tema og problemfelt som blir berørt. Lærebøkene kan ha tendens til å fokusere på samfunnsproblemer som egner seg for å anvende pliktetiske og konsekvensetiske perspektiver. Dersom man tar utgangspunkt i etikk som relasjon, blir dagliglivets situasjoner langt mer påtrengende: Etikk handler da om å se eller overse, om å vise omsorg eller avvise. For etikkdidaktikken og etikkundervisningen er det av betydning hvordan man forholder seg til slike nærrelasjonelle utfordringer.

Etikkdidaktikk og læringssyn

Siden didaktikk handler om å forstå undervisning, må etikkdidaktikken forholde seg til spørsmålet om hvordan man skal forstå mennesket som lærende vesen. I utdanningsvitenskapen taler man gjerne om tre grunnleggende innganger til å forstå læring: en med utgangspunkt i *behavioristisk* psykologi, en med utgangspunkt i *kognitiv* psykologi (Piaget) og en med utgangspunkt i læringsteori som vektlegger sosiale samspill og kontekst, et såkalt *situert* perspektiv (Greeno, Collins, & Resnick, 1996). Selv om slike typebetegnelser er forenkling, kan de likevel bidra til å tydeliggjøre didaktiske utfordringer.

Behavioristisk læringsforståelse er blant annet knyttet til stimulering av bestemte responser hos den lærende og til en forståelse av læring som overføring. Dette er lett gjenkjennbare trekk i mye av det tradisjonelle moralske oppdragsles- og dannelsesarbeidet som har vært drevet, og fremdeles drives, i skolen. Ifølge kritikere er behaviorisme også tydelig i den amerikanske etikkdidaktiske tradisjonen som går under betegnelsen Character Education og som fokuserer på overføring av tradisjonelle moralske verdier og dyder til nye generasjoner (DeVitis & Yu, 2011: 140).

Selv om behaviorisme og amerikansk tradisjonisme ikke har stått sterkt i norsk pedagogikk og didaktikk de siste tiårene, er framhevingen av tradisjonell verdiformidling en del av aktuell skoledebatt også i Norge. Denne tilnærmingen til etikkdidaktikk er en aktuell utfordring også på grunn av den religiøse og moralske tradisjonisme som preger deler av innvandrebefolkningen i Norge.

I den liberalt orienterte del av vestlig kulturtradisjon er det en *kognitivt* orientert etikkdidaktisk tradisjon som har stått fram som utfordrer til tradisjonismen, nemlig Kohlberg-tradisjonen, som er nevnt ovenfor. Kohlberg baserte sin tenkning i kognitivt orientert psykologi og mente at menneskets moralske utvikling beveger seg i stadier fra egosentrisme mot universell rettferdighetsorientering (Crain, 2000; Kohlberg et al., 1983). Ifølge Kohlberg kan denne moralske utviklingen stimuleres gjennom kognitive utfordringer (arbeid med etiske dilemmaer) og deltakelse i demokratiske læreprosesser.

Med sine røtter i en kantiansk tradisjon og aktiv støtte fra filosofen Habermas har denne etikkdidaktiske tradisjonen på mange måter framstått som en ideell partner for en liberal humanistisk modernisme som promoterer idealer om en kritisk, åpen refleksjon med basis i universelle menneskerettigheter. Etikk handler da om å velge handlingssett som i størst mulig grad virkeliggjør det universelle rettferdighetsprinsippet. Refleksjon over etiske dilemmaer i lys av etiske prinsipper torde være en velkjent tilnærming i norsk etikkundervisning. Her handler det om å se det prinsipielle i situasjonen og ikke la seg avlede av følelsesmessige preferanser eller en nærsynt opptatthet av konteksten.

Den før nevnte debatten som ble utløst av Carol Gilligan (1982/1998) tyder på at slike øvelser i prinsipiell tenkning kan bli så abstrakte at de fjerner seg fra den konkrete virkeligheten og overser de konkrete behovene til de menneskene som er berørt. Det er også blitt hevdet at fokuset på universelle prinsipper er en utpreget vestlig form for abstraksjon som i liten grad gjenfinnes i den etiske tenkningen som preger mer tradisjonelle, ikke-vestlige kulturer. Å finne en balanse mellom overordnede etiske prinsipper og en konkret forankring i situasjonen kan se ut til å være en utfordring. I så måte kan det være viktig for undervisningen å arbeide med etiske utfordringer som er hverdagsnære og realistiske nok til at elevene kan se hvordan de etiske valg berører de menneskene som er involvert.

Utfordringen til kontekstnærhet er et kjennetegn ved det tredje av de store læringsperspektivene, det *situerte* eller *sosiokulturelle*, som har sine røtter hos den russiske psykologen Lev Vygotsky (for en oversikt se: Daniels, 2001). Selv om Vygotsky-tradisjonen har fått stor innflytelse på vestlig pedagogikk og læringsforskning, har den så langt hatt lite direkte innflytelse på etikkdidaktikken. I det sentrale internasjonale tidsskriftet *Journal of Moral Education* finner man eksempelvis bare få, spredte bidrag til en Vygotsky-inspirert etikk (Tappan, 1998, 2006; Vestøl, 2011) og i Norge en enkelt doktoravhandling (Vestøl, 2005).

Det er likevel mulig å peke på noen potensielt viktige anliggender for en Vygotsky-inspirert etikkdidaktikk. Det første er allerede nevnt, nemlig vekten på situasjon og kontekst. Dette betyr at etisk tenkning og etiske valg er noe som utspiller seg i en konkret sammenheng, og at det ikke er gitt at den samme prinsipielle tilnærmingen er gyldig eller formålstjenlig i alle situasjoner (jfr Vestøl, 2007). Skolens etikkundervisning er preget av en vertikal måte å tenke faglige prestasjoner på, det vil si at etisk refleksjon verdsettes på en skala (eksempelvis fra 1 til 6). En kontekstuell tenkning er mer horisontal, det vil si at etisk refleksjon vurderes ut fra om den fungerer konstruktivt inn i den konkrete situasjonen.

Et annet anliggende fra Vygotsky-tradisjonen er at etisk kunnskap, forståelse og handling er «mediert», det vil si formidlet av kulturelle redskaper som for eksempel språk, begreper og tilegnede tanke- og handlingsmønstre. Dette har flere implikasjoner, blant annet at det å utvikle elevens etiske kompetanse handler om å gi dem redskaper for å fortolke situasjoner etisk, og ikke minst at det dreier seg om å gi dem redskaper til å handle etisk med. Mangel på kommunikasjonsferdighet i nærrelasjonelle utfordringer kan eksempelvis lett føre til handlingsvegring og til at man unnviker situasjonen som etisk utfordring. Etikkundervisning kan derfor også dreie seg om å utruste til ansvarlig handling.

Et tredje anliggende fra Vygotsky-tradisjonen knytter tråden delvis tilbake til nærhetsetikken og til Gilligans utfordring. Det handler om vektleggingen av praksisfellesskapet, «community». Å lære er grunnleggende sett et fellesskapsanliggende, og det gjelder også etisk læring og modning. Tydeligst er dette uttrykt i perspektivet på læring som «legitimate peripheral participation» (Lave & Wenger, 1991), det vil si at man utvikler kompetanse gjennom gradvis å vokse seg inn i et praksisfellesskap som praktiserer den kompetansen man skal tilegne seg. Utfordringen dreier seg her om etikkundervisning som noe mer enn teoretisk refleksjon i en håndfull skoletimer. Det er en utfordring til skolesamfunnet som helhet om å bevisstgjøre etiske perspektiver og etisk refleksjon slik at elevene kan utvikle en praktisk etisk kompetanse.

Litteratur

- Bratland, L. D. (2014). *Elevers opplevelse. En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen*. (Master), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Christoffersen, S. A., & Selvik, T. (1999). *Engasjement og livsyttring. Innføring i etikk for pedagoger*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Crain, W. (2000). *Theories of Development. Concepts and Applications*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- DeVitis, J. L., & Yu, T. (Red.). (2011). *Character and Moral Education*. New York: Peter Lang.

PRO

Relig
erfar
nye s

Lørda
ldese
Sted:

Mand
Etterr
i sama
Sted:

Freda
Sted:

Vår ell
Nytt se
foreni

Påsker
En kon

Det ka
semin

- Gilligan, C. (1982/1998). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and Learning. I D. Berlinger & R. Calfee (Red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 15-46). London: Prentice Hall Int.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1983). *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics* (Vol. 10). Basel: S. Karger.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leer-Salvesen, P., Hølen, V., & Eidhamar, L. G. (2001). *Den Andre. Etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS.
- Schjetne, E. (2011). *Autonomi og sosial kompetanse. Moraloppdragelse i den offentlige grunnskolen seksual- og samlivsundervisning*. (PhD), Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo.
- Tappan, M. B. (1998). Moral Education in the Zone of Proximal Development. *Journal of Moral Education*, 27(2), 141-160.
- Tappan, M. B. (2006). Moral functioning as mediated action. *Journal of Moral Education*, 35(1), 1-18.
- Vestøl, J. M. (2005). *Relasjon og norm i etikkdidaktikken. Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Unipub forlag.
- Vestøl, J. M. (2007). Læring på tvers av kontekster. Utfordringer til etikkundervisningen i en IKT-tid. I T. E. Hauge, A. Lund & J. M. Vestøl (Red.), *Undervisning i endring. IKT, aktivitet og design* (s. 159-172). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Vestøl, J. M. (2011). Moral education and the role of cultural tools. *Journal of Moral Education*, 40(1), 37-50.



Jon Magne Vestøl (f. 1954)

- førsteamanuensis i religions- og etikkdidaktikk, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- E-post: j.m.vestol@ils.uio.no