

RELIGION

Tidsskrift for
Religionslærerforeningen
i Norge

OG LIVSSYN



Tema: Verdiformidling og
holdningsdannelse

Årgang 3, 1991 nr.

3



Mellom manipulering og relativisering

Temaet for dette nummeret av *Religion og Livssyn* er verdiformidling og holdningsdannelse. Mange religionslærere har nok ofte følt en spesiell forpliktelse overfor denne oppgaven. Like fullt slår formålsparagrafen for den videregående skolen fast at dette er en oppgave som *alle* lærere er pålagt. *Hele* skolens virksomhet skal altså være innrettet på å formidle bl.a. "kristne grunnverdier, vår nasjonale kulturarv, de demokratiske ideer og vitenskapelig tenkemåte". (Lærerplanen, generell del s. 11)

Stilt overfor denne oppgaven har antagelig enkelte lærere falt for fristelsen til å *forkynne* de verdiene de er satt til å formidle. Flere er det nok imidlertid som ikke har gått så åpent ut; de har heller utviklet såpass avanserte manipulasjonsteknikker at elevene ikke har *skjønt* at de har vært utsatt for verdiformidling. Denne typen åpen og fordekt påvirkning er ikke tillatt: "Gjennom opplæringen må en prøve å konkretisere disse verdiene, forklare dem, men ikke drive direkte meningspåvirkning, enn si press." (s. 37)

Men lærerplanen synes å gå enda lenger enn dette når den hevder: "Det er ikke skolens oppgave å påvirke elevene til bestemte meninger." (s. 10) I redsel for å framheve noen meninger framfor andre, har nok noen oppfattet dette slik at de har havnet i en ren verdirelativisme. I stedet for å formidle klart uttrykte verdier, har de derfor heller indirekte fremmet holdningen at: "Den eneste sannhet som er, er at det ingen sannhet er." Denne nihilismen kan antagelig vinne gehør i visse postmodernistiske miljøer, og dominerende pedagogiske retninger vil også indirekte understøtte en slik oppfatning. Men like fullt må også denne formen for verdiformidling avvises ut fra lærerplanen.

Læreren står derfor altså i fare for å falle i to grøfter: På den ene siden direkte forkynnelse og manipulering, på den andre relativisering av alle verdier. Vi håper at dette nummeret av *Religion og Livssyn* vil kunne gi hjelp til å manøvrere i dette vanskelige landskapet.

hs

RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge
Nr. 1, 1991. 3. årgang.

Redaksjonskomiteen:
Bjørn Myhre (ansv.)
Bjørn Gjeffen
Harald Skottene

Redaksjonsråd:
Elisabeth Håkedal
Otto Krogset
Richard Natvig
Dagfinn Rian
Kari Vogt
Arnt Stabell-Kulø
Svein Olaf Thorbjørnsen

Illustrasjon:
Åsmund Risnes

Formgivning:
John Jones

Det planlegges 4 nummer i 1991.

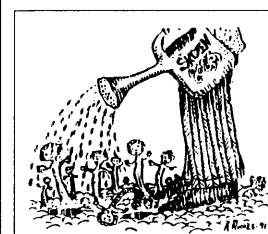
Tidsfrist for nr. 2, 1991:
15. april 1991

Trykk:
Allservice A/S, Stavanger

Opplag dette nummer:
1200

Redaksjonens adresse:
Religionslærerforeningen
v/ Bjørn Myhre
Berg Videregående Skole
John Collets allé 106
0870 Oslo 8

ISSN 0802-8214



Innhold

Leder: <i>Mellom manipulering og relativisering</i>	2
Debatt: <i>Prøver i religion</i>	4
Foreningsnytt: <i>Fagplanen</i>	4
Alfred Oftedal Telhaug: <i>Frisetting, sosialisering og undervisning</i>	5
Geir Karlsen: <i>Skolen arena for verdiforvirring eller verdiformidling?</i>	15
Sverre Mogstad: <i>"Moderne" lærer og "postmoderne" elever</i>	20
Tove Ilsaas: <i>"Å tenke det, ønske det, ville det med - men gjøre det - ? Nei det våger jeg ikke ..."</i>	25
<i>Rollespill om rusmidler</i>	28
<i>Rollespill om løgn</i>	32
Bokomtale:	34

Tema i neste nummer: Religion og krig

Marian Eigeles Prøver i religion

Rektor Victor Hellerns tolkning av lærerplanen synes å være rimelig (R&L 4/90). "Under prøvene bør elevene ha det vanlige arbeidsstoff for hånden" innebrer da at elevene må ha læreboken og arbeidsnotatene med seg under prøven. Riktig brukt fordrer denne prøvingsmetode ikke færre faktakunnskaper, men snarere tvertimot. For riktig bruk betyr at oppgavene elevene får ved prøven er problemløsningsorientert istedetfor å legge vekt på reproduseringen av pensumstoffet. Og dette fordrer en beherskelse av pensumstoffet som går ut over det som kreves for bare å reproducere det.

Men denne metode stiller større utfordringer til både lærer og elever. Undervisningen må omlegges slik at elevene ikke blir innstilt bare på produsere stoffet. Elevene må oppøves i denne prøvemetode allerede i undervisningsprosessen. På dette punkt må Victor Hellerns 15-års erfaring med denne metode være til nytte. Derfor tror jeg at ikke bare undertegnede ville sette pris på flere innlegg fra Victor Hellern om de emne. Kunne han f.eks. vise oss hvilke spørsmål han pleier å stille ved sine prøver, evt. hvordan han trener elevene i å arbeide med disse spørsmål?

Marian Eigeles



Fagplanen

Etter at RLF har levert sine merknader til høringsutkastet, har vi lest det RVO har kommet fram til, og som er oversendt departementet. Vi ser at høringsutkastet er forandret på flere punkter i tråd med de kommentarene RLF gav (se Foreningsnytt 4/90). For eksempel er vektfordelingen mellom de tre hovedemnene i faget, Levende religioner, Kristendommen, Livssyn og etikk nå endret tilbake til "likestillingen" fra 1975-planen.

Når det gjelder hvilke religioner som skal være obligatoriske, er Islam kjernestoff, dessuten enten Hinduismen eller Buddhismen. En tredje religion etter fritt valg er også kjernestoff.

Når det gjelder livssyn/etikk, ser vi at to livssyn nå er blitt kjernestoff, humanismen det ene som i utkastet. Det er nå også lagt vekt på humanismens historiske røtter.

Overgang til side 36 (bakside)

Alfred Oftedal Telhaug

Om skolen skal lykkes med sin verdiformidlende oppgave, må den kjenne den kultursituasjonen den arbeider innenfor. Alfred Oftedal Telhaug gir her hjelp til å stille denne diagnosen, og han peker både på de positive mulighetene og de farene situasjonen fører med seg.

Frisetting, sosialisering og undervisning

Kåre Willochs litterære og politiske julegave til det norske folk i 1990 var erindringsboka *Statsminister*. Der avsluttet han med følgende samtidsanalyse:

"Til slutt må jeg nevne et område der jeg føler at ikke bare vi, men all politikk er kommet til kort gjennom lang tid. Mellommenneskelige lojalitetsbånd er avgjørende for enkeltmenneskers trygghet. Oppløsningen av slike troskapsbånd er av de større ulykker i vår tid. Den herjer i store deler av den materielt sett mest utviklede verden, og fører til en svekkelse av livskvaliteter, noe som må være en utfordring til både åndsliv, vitenskap og politikk". (1)

Den 13. november 1987 skrev Simon Flem Devold en kronikk i *Stavanger Aftenblad* med tittelen "Hva skal barn fylle tomrommene med?". Der innledet han slik:

"Har vi gitt dem stener for brød?"

- Vi tok fra dem grunnlaget de skulle stå på.
- Vi tok fra dem troen.
- Vi tok fra dem idealene.
- Vi tok fra dem tryggheten.
- Vi tok fra dem vissheten om at familien stod samlet, uansett hva som ellers hendte.

- Vi tok fra dem lekeplassene, for dem måtte vi ha til å parkere bilene våre på.

- Men vi gav dem vel noe i stedet - for å fylle tomrommene? --- Vi gav dem video og potetgull, Rolling Stones, hasj og Sky Channel. Vi gav dem velstand og Bik Bok, lekesentre og cola, ungdomsklubber, øl, kondomer og frihet. Massevis av frihet. Uendelig, utøylet frihet. Seksuell frihet. Frihet til å nyte. All den frihet som vi måtte gi dem, for at vi skulle slippe å bruke tid på dem". (2)

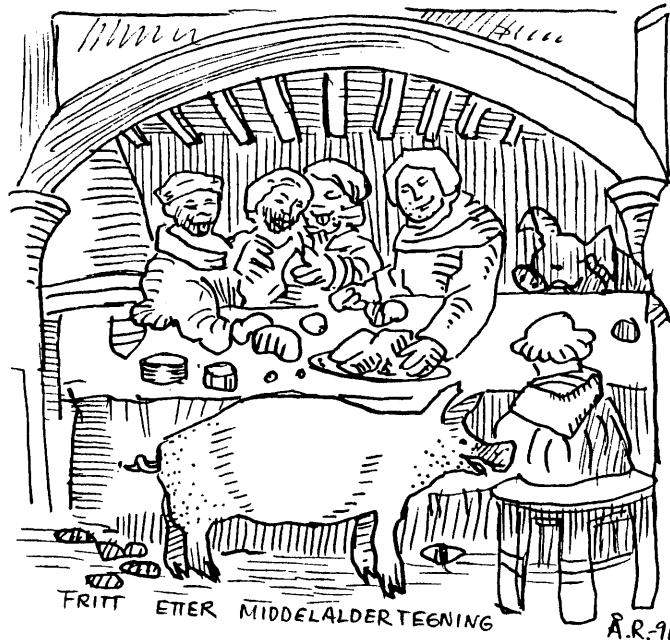
De to sitatene ovenfor har det felles at de retter oppmerksomheten mot vår tids oppløsning av bånd som tidligere fantes. Til sammen omtaler de avskaffelsen av bindinger av så vel verdimesig og normativ karakter som av sosial art. Eller vi kan si at de begge er opptatt av friheten eller frisettingen av mennesker som et problem i dagens kultur- og sosialiseringssituasjon. For min vil jeg foreløpig nøye meg med å hevde at friheten og frisettingen er en av vår tids store prosjekter og ett av vår tids egentligste dilemmaer.

Frihetsbegrensende utviklingstrekk

Når jeg forholder meg noe reservert til påstandene om oppløsning og frisetting som en hovedtendens i vår tid, skyldes det

at samtidssituasjonen også peker mot visse frihetsbegrensende eller kontrollerende krefter. La oss se litt på dem først.

Den disciplinerade människan er tittelen på en bok som den svenske samfunnsforskeren Lorentz Lyttkens utgav i 1985 og som for en stor del bygger på tyskeren Norbert Elias, berømte studie fra 1939 over sivilisasjonsprosessen fra middelalderen av og fram til mellomkrigstida (3). Denne boka har som mange andre studier fra den nyere tid rettet vår oppmerksomhet mot den skjerpede disiplinering av kroppen som har funnet sted over flere hundre år. For å illu-



6 strere utviklingen kan jeg som et eksempel vise til at livet i middelalderen var preget av en meget høy toleranseterskel for pinlighet. Det skulle svært mye til før noen rødmet over egen eller andres atferd. Det var all right å spise litt for mye under et godt måltid for så å vende seg om og å kvitte seg med det som var for mye før nytelsen fortsatte. Ingen gikk avsides for å gjøre sitt fornødne. Fikk man gjester på besøk, tok man dem opp til seg i senga for å vise gjestfrihet, og

luktet det riktig fordervelig inne i stua der også grisen kunne holde til, så kom ingen på å åpne døra for å luften ut.

Ta så dagens disiplinering. Tenk over hvorledes vi vasker tøyet, dusjer og steller oss for ikke å lukte i det hele tatt. Tenk over hvorledes vi alle, men særlig kvinner mellom 40 og 70 forventes å holde kroppen slank slik at den fortsatt kan virke opphissende på menn når de f.eks. møtes til kurs i regi av Norsk Lærerlag eller NUFO. Tenk på hvorledes vi alle - i litt overført betydning - går på smilekurs slik bare flyvertinner gjorde før, og på hvorledes vi på denne

måten trenes eller disiplineres til å vise et vennligere ytre enn den tilstand som hersker i vårt indre.

Det organiserte vanvidd er en fersk bok av den norske sosialiseringsteoretikeren Christian W. Beck (4). Beck og andre hevder at den "gode, gammeldagse barndommen" er i ferd med å forsvinne. Det vil si en barndom hvor en voksen person alltid var hjemme og var tilgjengelig. Det vil si en barndom preget av stor frihet og av

rike muligheter for forvaltning av eget liv. Hverdagen er blitt borte til fordel for en tilværelse hvor barn i økende utstrekning overvåkes av voksne mennesker og hvor tilværelsen pedagogiseres. Barns muligheter for å utvikle sin selvstendighet svekkes av et skole- og organisasjonssamfunn som ikke gir rom for den selvorganiserte oppveksten. Også sett ut fra et slikt perspektiv har barna fått sin frihet redusert i et moderne samfunn med nærmiljøer som tømmes

for voksne på dagtid og for meningsfulle funksjoner på kveldstid.

Dette siste perspektivet kan videreutvikles slik: Nyere samfunnskritikk som er øvet av Max Weber, Karl Mannheim, Wright Mills, Ivan Illich og Chr. Lasch har det felles at den påviser hvorledes vårt samfunn er blitt gjennomorganisert og gjennombyråkratisert. Makt er overført til ekspertene. Makten er først og fremst å finne i de store organisasjonene om vi med organisasjoner forstår både de offentlige styringsorganer og organisasjoner i arbeidslivet. Gjennomorganiseringen kan være rasjonell og effektiv vurdert ut fra målsettingen, men den kan likevel gi den enkelte en sterk følelse av at friheten er gått tapt. Når den enkelte ikke har vært med på å drøfte og utforme mål og oppgaver for egen organisasjon, vil subjektivt sett organisasjonen mangle fornuft. Utviklingen kan hos mange lett skape en følelse av å være fremmed i organisasjonen, og opplevelsen av avmakt leder til aggresjon. Det er bl.a. på dette grunnlaget at en kan forstå de populistiske ideene som har gjort seg gjeldende i nyere tid både på venstre- og høyresiden.

Moderne frisetting

Men selv om dagens samfunn forteller om tydelige kontrollmekanismer og om nye frihetsberøvende bindinger, er utvidelsen av det enkelte menneskets frihet eller individualiseringen av det moderne livet en tydeligere og mer vesentlig utviklingstendens. Individualiseringen kan beskrives som frisetting, slik den tyske sosialiseringsteoretikeren Thomas Ziehe gjør det (5), og vi skal her betjene oss av Ziehes begrep, men uten å føle oss bundet til det innholdet som han legger i det.

Vårt innhold i begrepet skal først illustreres med en selvopplevd episode (6).

En forblåst og svært våt høstdag i begynnelsen av 1950-årene møtte Viking (Stavanger) et østlandslag til en viktig førstedivisjonskamp på Stavanger Stadion.

Dette skjedde ikke så mange ukene etter at brødrene Hansen hadde forlatt sin moderklubb Stavanger idrettsforening (SIF) for å gå over til arvefienden Viking. Til et stykke ut i etterkrigstida var oppgjørene mellom byrivalene Viking og SIF årets idrettsbegivenhet i Stavanger. Nå spilte brødrene Hansen på Viking, mens SIF hadde startet den ubønhørlige og smertefulle vandringen nedover i divisjonene. Så skjer det som her skal fortelles, og jeg husker det så godt at kvalmen fremdeles kan melde seg når hendelsen repeteres: Den ene av Hansenbrødrene, som spilte gammeldags senterløper, gikk inn i en brutal tackling med senterhalven på østlandslaget og brakk foten så det for oss så ut som den ble stående på tvers av kroppens lengderetning, og Hansen skreik og bante så det måtte høres langt ned mot sentrum. Da tror jeg vi tenkte så noenlunde unisont bortover på tribunen: Dette er Guds straffedom over ham fordi han ikke var trofast mot SIF.

For å forstå denne reaksjonen hos tribunesliterne på 1950-tallets begynnelse, må en være klar over at det på den tida ennå var en uskreven lov for fotballspillere at du skulle være trofast mot klubben din i gode og dårlige dager, slik du var det mot kona di, eller hvert fall hun mot deg. Til du ikke lenger kunne forsvare plassen din på laget, til du eventuelt igjen ble sendt ut på ytre venstre der du ødela minst fordi du fikk ballen så sjelden, ja, så lenge i hvert fall skulle du holde fast ved moderklubben. Og så er poenget mitt at slik er det ikke lenger i dag. Dersom en klubb kommer i faresonen eller rykker ned en divisjon, ja, så forsvinner gjerne de beste spillerne til en annen klubb i høyere divisjoner. Og fra klubber som holder til i lavere divisjoner og som har vanskelig for å stille fullt lag til hver eneste kamp, vil gjerne de dyktige og ambisiøse spillerne søke overgang til klubber høyere opp i divisjonene.

Har vi så ikke her et godt eksempel på tidens forfall og oppløsning? Idrettsfolk i

dag tenker bare på seg selv og egen karriere mens de tidligere levde for klubben? Fotballspillere - som folk flest - er blitt rendyrkede egoister som ikke eier noe av den gamle, gode solidariteten?

En slik slutning er nok når alt kommer til alt for enkel. For hva bestod nå egentlig den gode, gamle solidariteten av? Hva kom den av, eller hvor kom den fra? Fra et edelt sinnelag? Fra en overbevisning som var religiøst legitimert eller fra en holdning som baserte seg på grundig gjennomtenkning? Nei, det var nok enklere enn som så. Solidariteten skrev seg for det aller meste fra en tradisjon som de materielle rammefaktorene hadde skapt og som de selv bidro til å opprettholde. Velstanden hadde ikke gjort det mulig, slik tilfellet er i dag, å velge idretten som karrierevei og et halvt levebrød. Den satte ikke klubbene i stand til å kjøpe opp nye spillere med løfter om god jobb og leilighet. Samferdselsmidlene hadde ikke skapt grunnlaget for en utstrakt pendling slik vi opplever det i dag. Med andre ord: Når ungdommen i dag tenker mer på egne utviklingsmuligheter og derfor framstår som mer egoistisk, så skyldes dette i betydelig grad at den økonomiske veksten har gjort det mulig. Velstanden har med andre ord frisatt de unge hvor nøden tidligere holdt dem fast i sitt jerngrep.

Med denne konkretiseringen i ryggen kan vi gå til en mer generell og abstrakt bestemmelse av fenomenet frisetting. Det inkluderer hva mange bare omtaler som økt frihet, hva andre beskriver som utviklingen fra et skjebnesamfunn til et valgsamfunn og hva atter andre omtaler som en identitetskrise med anomiske tilstander. Det faktiske innholdet i begrepet kan samfattes slik: Samtidig som velferdssamfunnet med sitt offentlige hjelpeapparat spenner ut et sikkerhetsnett under oss og verger oss mot den verste nød og fornedrelse, blir vi mennesker satt fri fra mye av den overvåking og kontroll, men også fra en del av den skjerming, beskyttelse og hjelp som tidligere tiders

samfunn ga. En rekke ytre støtteverk av økonomisk, sosial og psykologisk karakter er falt bort, slik at vi alle sammen mer og mer kastes tilbake på oss selv og vår egen indre kontroll når det gjelder atferdsregulering.

Frisettingens årsaker

Årsakene til frisettingen er berørt i avsnittene ovenfor, men analysen er der så snever at det er nødvendig å si klart i fra om at utviklingen har mange årsaker. Den er i siste instans skapt av den teknologiske utvikling med en velstandsøkning som f.eks. fritar oss for det langvarige og harde arbeidets disiplinering, som øker friheten til valg av utdanning, valg av yrke, valg av bosted, som fremmer adgangen til oppløsning av ekteskap og dermed også øker valgmulighetene når det gjelder samlivspartner. Mer konkret virker en rekke tiltak og utviklingstendenser. Ett av virkemidlene er lovgivningen. I nyere tid kom et veldig gjennombrudd med abortloven som ga kvinnene råderett over egen kropp og fritok dem for kollektivets kontroll. For noen år siden kom en innstilling til ny ekteskapslov med forslag om ubetinget krav på skilsmisse uansett hva den andre part sier, med avskaffelse av tvungen mekling og troskapsløfte i vigselformularet, og denne innstillingen kan ses som et annet vitnesbyrd om at kollektivets overvåking svekkes og at det enkelte mennesket settes fri. Valget av en liberal linje i alkoholpolitikken i begynnelsen av 1980-årene, med satsning på holdningsskapende arbeid og med en veldig økning i skjenkebevillingene de siste årene, svekker også skjermingen. Medieeksplosjonen svekker de voksnes muligheter for å sile informasjon til barn og unge. Alle programmer i fjernsynet, nærgående som de søker inn på tidligere mørklagte områder, er like mye for barn som for de voksne, og de avskaffer mange av de hemmeligheter som de voksnes autoritet til nå har hvilt på. De reduserer skammen og skylden som atferdsregulerende faktor. Frisettingen frem-

mes av oppløsningen av tradisjonsrike roller og forventninger, eksempelvis kjønnsrollene, som gjennom århundrer har virket retningsgivende for det enkelte menneskets atferd. Endringene i bosettingsmønsteret som en følge av urbaniseringen og avfolkingen av utkantene har svekket den primære kontrollen som mennesker utøver overfor hverandre i stabile bosetninger med sterk personlig avhengighet.

Det glade budskapet om frisetting og pedagogikk

Frisettingen er bærer av mange positive verdier som vi ikke har lov til å overse.

Den fjerner mange hemmende og fornærende forhold. Den tilbyr mye av den friheten og det pusterommet som mennesker gjennom århundrer har sukket etter, plaget som de har vært av økonomisk, politisk og sosial undertrykkelse. Frisettingen er en invitasjon til å realisere det myndige, autonome og selvstendige mennesket. Den inviterer til et eksperimenterende liv og til et livslangt identitetsarbeid, som betyr at vi ikke i et tidlig stadium av vårt liv avslutter søkingen etter livsmål og mening, men livet igjennom forsøker å finne oss selv i stadig ny erkjennelse og nye tilhørighetsforhold. Skal tro om noen frivillig vil avstå fra dette glade, frie livet? Skal tro om noen for alvor vil tilbake til fattigdommen, uvitenheten og ufriheten?

Men hvilke konsekvenser får denne utviklingen fra ufrihet til frihet for ungdommen?

Frisettingen betyr at i dagens samfunn har den tradisjonelle motiveringen basert på en pietistisk religion i allianse med en borgerlig livsholdning tapt mye av sin kraft. Ungdommen oppdras ikke lenger med autoritetsfrykten og et nådeløst overjeg som basis. Ungdommen selv vil ha vanskelig for å akseptere en sosialisering basert på skyldfølelse og skam, på gleden ved å lide som straff som ulydighet. La meg presisere: Jeg vil så visst ikke oppfordre til lettsindighet,

til likegyldighet og til at vi ikke skal ta livet alvorlig. Det er ikke min mening å ta til orde for nytelse av velstanden uten ansvar for omgivelsene. Jeg mener tvert om at vi har grunn til å minne hverandre om at den rike mann ikke var noen lykkelig mann. Vi kan gjerne minne hverandre om at vi trenger kjærlighetsgaver for å mestre livet samtidig som noen stiller krav til oss. Velsignelsen kommer av at andre stiller krav til deg og av kravene som du stiller til deg selv. Hos ungdommen kommer utviklingen av at den møter krav. Vi er satt inn i tilværelsen for å ende våre dager oppbrukt og utslitt, og vi skal vokte oss for å ønske oss tilværelsen annerledes innrettet. Og dermed har jeg formulert denne oppgaven for skolen: At den skal fremme utvikling og vokster hos ungdommen uten å basere seg på autoritetsfrykten, på den dårlige samvittigheten som visstnok er så typisk for den norske oppdragelsen, på skyldfølelsen, skammen, ja, kort sagt på *pinen*.

Jeg stiller opp denne målsettingen fordi den dårlige samvittigheten, skylden, skammen har gått sammen med fornektelsen. Vi har skammet oss over så mye av naturlige behov hos oss selv og i en ung kropp. Endeløs har skammen vært over eventuelle seksuelle avvik som den har vært det over andre avvik. Sammen med fornektelsen, med skylden og skammen, har fortrenningsmekanismene trått i funksjon. De har drevet behov og følelser under dekk og ned i underbevissheten, og derfra har de på ny gjort seg gjeldende som sykdommer, aggresjoner, i krig og kamp, i hat og undertrykkelse.

Så innvendes det gjerne at unge menneskers problem i dag ikke er undertrykkelsen av de naturlige behov og av sunne følelser. Ungdomsopprøret i dag kommer ikke av fornektelsene og fortrenningene. Det er ikke dem som slår ut i kriminalitet, narkotikamisbruk, rasisme eller rett og slett i dagdriveri. Den sykdomsskapende tilstanden er primært normløsheten. Noen ord fra en

artikkel av Dag Østerberg er ofte blitt sitert i 1980-årenes siste halvdel: "Det er en påfallende normløshet i våre samfunn i dag, og det karakteristiske er kanskje ikke at menneskene føler seg undertrykket, men at normløsheten gjør dem forvirret og usikre. Vi vet ikke hvordan vi skal handle, vi vet ikke sikkert hva vi har behov for, vi vet ikke sikkert hva vi egentlig vil. Dette skaper aggresjoner og frustrasjoner".

Jeg vil ikke nekte for at fraværet av visjoner og framtidshåp med hengivelse overfor den store forpliktelsen er en minusfaktor i vår tilværelse av i dag. Men utfordringen fra frisettingen ligger i dette spørsmålet: Går det ikke an å forene visjoner og å leve etter klare verdivalg samtidig som de naturlige behov aksepteres? Kan ikke idealismen forenes med avskaffelsen av fortrenninger og undertrykkelse?

Frisetningen innebærer at de uniformerende og standardiserende kravene til livs-

førsel svekkes. Dette skjer f.eks. gjennom oppløsningen av de tradisjonsrike kjønnsrollene og gjennom større romslighet i det hele tatt i forhold til eldre rolleforventninger. Jenter kan sparke fotball slik gutter alltid har kunnet det. Gutter kan pynte seg og lukte godt. Gutter kan etter hvert - i hvert fall på fotballbanen - gi hverandre en klem.

Blir så ikke konsekvensen igjen at den enkelte gis større rom for å leve ut de anlegg og tendenser som naturen har utstyrt ham eller henne med? Kan ikke ungdomsårene blir gladere enn de har vært når det åpnes for gleden over å kunne leve ut og realisere tilbøyeligheter som er ens egne og ikke bare gruppens tilbøyeligheter? Vil ikke mangfoldigheten i verdivalg og livsstil også kunne gjøre ungdomsalderen rikere? Tusen ulike blomster som blomstrer er å foretrekke framfor tusen blomster som alle er like.

Den norske holdningen til pluralismen eller mangfoldet er ambivalent. De fryktsom-

me av oss taler om hvorledes den kan føre til dobbelkommunikasjon og forvirring, tvil og tradisjonsløshet. De fryktsomme ser dekadensen i pluralismens kjølvan. Og om prognosene ikke er så pessimistiske, så dyrker jo det norske lynnet likheten. Det norske lynnet er belastet med uvilje mot alt som stikker seg ut. Ivar Frønes og Andreas Hompland har i den vesle boka *Kanskje kommer kongen* forsøkt å gjøre noe morsomt ut av dette særpreget:

"Den som leter etter det norske, bør legge merke til at det som framheves ved Kongen - selve det nasjonale symbolet - er at han er akkurat som andre - bare mer. Det er ikke sånn som Elisabeth og Lady Di og Koo Stark og Caroline og de der. Vi ville aldri drømme om at de kom hjem til oss til middag.... Olav er ingen vanlig konge, sånn som andre konger. Han er en helt ualminnelig alminnelig konge for et særdeles alminnelig folk. Kongen tror ikke at han er noe, det er derfor han er noe. I Norge" (7)

Mangfoldets berikelse, som frisettingen inviterer til, finner vi f.eks. i alt det overraskende, uventede og besynderlige som vi opplever når vi hører våre egne dialekter talt uforfalsket og ikke bare et standardisert riksmål. Berikelsen så å si som en kompetanseutvidelse må komme gjennom en svekkelse av skråsikkerheten. Mangfoldigheten representert ved fremmedarbeidere og flytninger vil være en berikelse fordi den tvinger oss til å begrunne vårt egen kultur grundigere. Og jeg har tro på at mangfoldigheten kan gjøre oss åpnere og kanskje ikke minst mer generøse.

Gjerrigheten med følelser har vært et framtrekkende trekk ved norsk kultur. Tradisjonen har pålagt oss å holde våre følelser for oss selv. Tarjei Vesaas har illustrert denne særegenheten i novellen "21 år" der unggutten dagen før han fyller 21 år i halvt bevisstløs tilstand kommer til å røre ved armen til slåttejenta som han er målløst forelsket i. Berøringen skjer uten flugg av

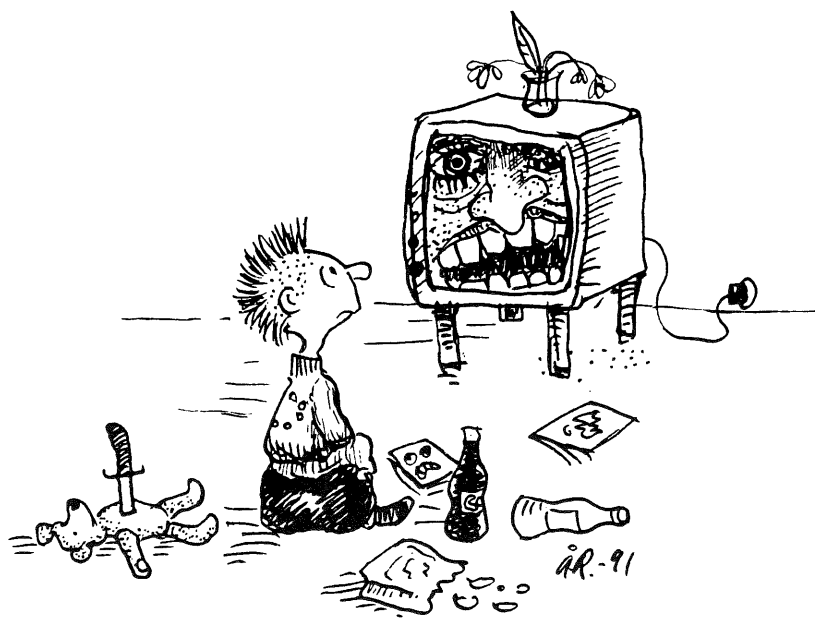
påskudd. Hun blir forvirret, men kvinneklok som hun er, sørger hun for at han får anledning til å fullføre kjærtegnen sitt:

"Det for ein støyt i henne. To av fingrane mine la seg mot runden av armen hennar. Ugreie og ville tankar og syner kom i rasan- de fart. Hild såg på meg med rådvile augo. Forfjamsa. Så kom ho seg i hug og rekte meg sigden sin, og skaffa meg lov til å stå her. Eg tok brynet. Visste mest ikkje kva eg fann på, for spaning og otte. Kva hadde eg byrja på?"

Samtidig som frisettingen har veltet inn over landet vårt, har gjerrigheten på følelser tapt seg. Med det mener jeg at mennesker er blitt åpnere overfor hverandre. Jeg mener at denne utviklingen har latt seg observere blant studenter. Den tilknappe, alvorstunge livsstilen preget av Arne Berggårds livsvisdom i ordene "Me er ikkje komne til verda for å ha det godt" er blitt avløst av en mer rufset livsstil, av en annen evne til å vise fram følelser, av større evne til å si noe godt til hverandre, til å analysere egne følelser og å bruke dem. Etter å ha undervist i mer enn 20 år ved det som engang var Norges lærerhøgskole i Trondheim, føler jeg meg overbevist om at jeg ikke tar feil når jeg finner det mye morsommere å undervise i dag enn i 1960-årene fordi dagens studenter gir mer av seg selv. De eksponerer en åpenhet uten aggresjon som kan gjøre det til en stor fornøyelse å drive en kombinert forelesnings- og samtaleundervisning.

Frisetningen er en velsignelse for vår tids ungdom fordi den øker deres valgmuligheter. De har større anledning enn tidligere generasjoner til å flytte på seg og til å forlate lokale miljøer som de opplever som inntengte. De kan slippe unna overvåking og kontroll via bygdesnakk, og de kan komme seg unna et familierenomme som holder sår åpne. De har stort sett fått anledning til å velge mellom arbeid og utdanning, og de har langt rikere muligheter enn før til å pleie evner og anlegg gjennom valg av ut-





danning. Men kanskje ligger den frisattes største fordel i den generelle adgangen som vår tid byr på til å starte på nytt i så mange forhold, hva enten det gjelder bosted, utdanning, yrke eller partnerforhold. Så kan livet bli mer prøvende og eksperimenterende. Avgjørelser blir ikke så dramatisk uavvendelige. Retrettmulighetene har økt, og med dem større sjanser for å finne seg selv slik at evner, anlegg, behov og ambisjoner kan oppfylles. Er ikke dette en gevinst som vi bør vedlikeholde gjennom bl.a. et utdanningssystem med rike individuelle valgmuligheter?

Frisettingens farer og skolens oppgaver

Frisettingen fører med seg vansker og problemer som treffer hele skoleverket:

Oppløsningen av eldre tilhørighetsforhold kan trekke med seg isolasjon og ensomhet. Dermed kan vi som moderne mennesker påføres en stor belastning. De fleste av oss trenger den støtte og styrke som fellesskap og samhörighet gir i dag som før. Derfor er det viktig at gamle tilhørighetsforhold kan erstattes av nye. Ensomhe-

ten vil også bli en stor belastning fordi vårt behov for samvær og tilhørighet er blitt sterkere etter hvert som de elementære fysiske behov er blitt stettet hos de fleste i vår del av verden. I skolen vil elevene møte med større krav til at oppgaver skal kunne løses i fellesskap, det vil si at lærings situasjonen må arrangeres slik at deres behov for samvær og samtale blir ivaretatt.

Mobiliteten, rollefriheten og pluralismen kan sammen med svekkelsen av kontrollen føre til forvirring, rotløshet, likegyldighet og frykt for framtida. Om det ikke gis veiledning kan valgmulighetene føre til svekkelse av den mentale sunnheten i samfunnet. Derfor er det viktig at den ytre overvåkingen og kontrollen så langt som mulig erstattes av *indre kontroll*. Som mennesker må vi lære oss å leve etter verdier som sikrer oss og våre medmennesker det gode liv. Vi må lære oss selvkontroll ut fra et gjennomtenkt verdisyn. Denne situasjonen betyr at skolen må arbeide mye med spørsmålet om hva det gode livet er, om hva våre felles verdier og normer består i. I dag kan ikke

dette arbeidet skje bare som formidling, men det må for en vesentlig del foregå som en maktfri kommunikasjon der valget av verdier gjøres til gjenstand for grundige analyser. Hva vi altså trenger er ikke bare formidling av de evige verdier og normer, men også avklarende analyser og begrunnelser av vår tids verdibehov.

Et hovedtema i dette analysearbeidet blir begrepene medmenneskelighet og *ansvar*. For frisettingen kan ende i rendyrket egoisme. Den representerer en trussel først og fremst for de mest sårbare i vårt samfunn, barna, de gamle og de syke. Frisettingen gir større muligheter for utfoldelse og selvrealisering til dem som er friske, sterke, intelligente og vellykkede. Derfor er det ingen tilfeldighet at den reviderte mønsterplanen av 1987 bruker begrepet ansvar mer enn 30 ganger. Denne språkbruken viser til vårt felles ansvar for å gi hverandre støtte. I siste instans innebærer ansvaret naturligvis at vi villig gir fra oss friheten om den skader fellesskapet eller blir for tung å bære for vår neste. Det vil f.eks. si at vi villig underkaster oss frihetsbegrensende ytre rammer i form av reguleringer og restriksjoner, ja, at vi hilser dem velkommen. De farer som miljøforurensningen representerer, kan vi bare løse gjennom internasjonale reguleringer som kommer til å begrense handlingsrommet for hver enkelt av oss. Problemer i vårt nære sosiale miljø må vi også for en del løse gjennom restriksjoner som vi legger på oss selv. Det kan f.eks. dreie seg om å avstå fra bruk av alkohol for den som lever sammen med en alkoholismetruet ektefelle. Det kan dreie seg om å holde familien samlet av

hensyn til barna. Og dersom frisettingen ikke skal skape et kaldt samfunn preget ensidig av selvutfoldelse og selvrealisering, må den korrigeres av den enkeltes frivillige solidaritetsutøvelse og ansvarsmobilisering. Forpliktelsen til solidaritet og ansvar kommer både gjennom handling og ord. Skolesamfunnet må praktisere og illustrere verdiene gjennom sine hverdagshandlinger, og det må i undervisningen formidle forbilder for elevene på solidaritet og ansvar.

Henvvisninger

1. Kåre Willoch: *Statsminister*. Bind III i serien *Minner og meninger*. Oslo 1990, s. 412.
2. Simon Flem Devold: "Hva skal barn fylle tomrommene med?", *Stavanger Aftenblad*, 13. november 1987.
3. Lorentz Lyttkens: *Den disciplinerade människan*. Stockholm 1985.
4. Christian W. Beck: *Det organiserte vanvidd. Et kritisk blick på barns og ungdoms oppvekst i 90-åra*. Oslo 1990.
5. Thomas Ziehe: *Pubertät und Narzismus*. Frankfurt a. M. 1975. Thomas Ziehe og Herbert Stubenrauch: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. Dansk utgave København 1983.
6. Se Alfred Oftedal Telhaug: *Skolen som motkultur. Didaktikk i sosio-historisk perspektiv*. 2. utgave, Oslo 1990, kap. 4 og 7. Ivar Frønes og Andreas Hompland: *Kanskje kommer KONGEN - hjemme hos oss i Norge rundt*. Oslo 1985, s. 11.

Alfred Oftedal Telhaug, førsteamanuensis i pedagogikk, Norsk senter for barneforskning, Allforsk - AVH, 7055 Dragvoll.

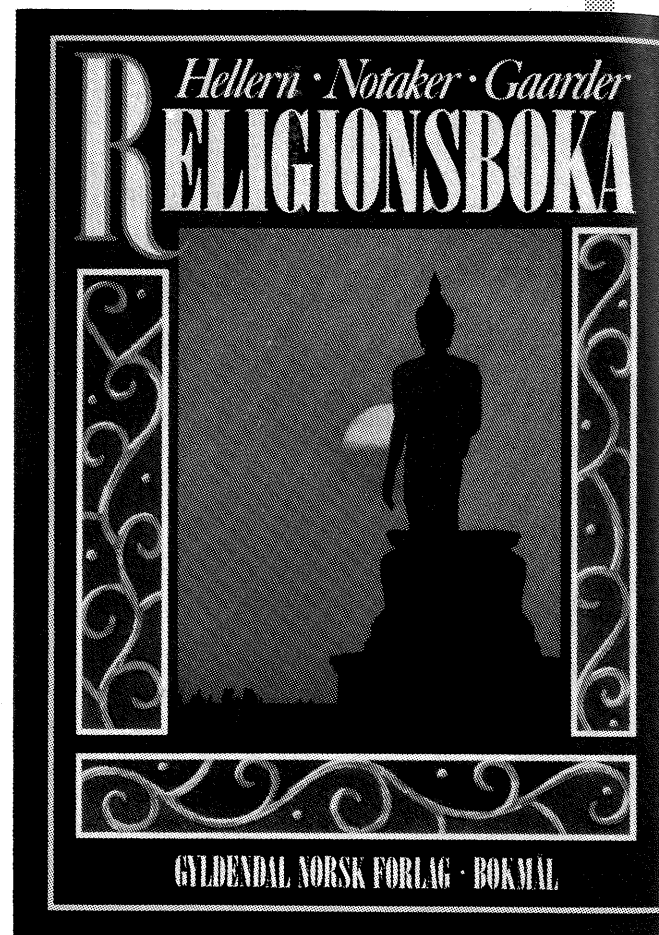
Nye fagplaner til tross –

RELIGIONSBOKA ER LIKE AKTUELL!

I løpet av et par år er dette verket blitt det ledende verket i religionsundervisningen i den videregående skolen. Forfatterne har vært framsynte og laget et verk som stemmer godt overens med forslaget til ny fagplan. Her er alt stoffet samlet i ett bind – engasjerende, ryddig og delikat!

PS. Den tidligere trebinds-utgaven fås fortsatt.

**Hellern/Notaker/Gaarder:
Religionsboka.**



GYLDENDAL

Geir Karlsen ved Alta Lærerhøgskole stiller i denne artikkelen spørsmål om skolen lenger hjelper unge mennesker til å bygge opp et personlig etisk normverk som kan hindre at private behov stadig blir det som leder en. Nyere pedagogikk har i følge forfatteren ikke kunnet hjelpe lærerne i særlig stor grad.

Geir Karlsen

Skolen arena for verdiforvirring eller verdiformidling?

På mange måter finner jeg det både stimulerende og interessant og skulle bidra med et innlegg om dette emnet til et organ som har religionslærere som fokus. Samtidig understreker dette et av mine poeng; Den daglige drøftingen om skolens etiske og normative fundament blir reservert spesielle grupper/personer i skolen. Selvsagt føres det en debatt om skolens oppdragerfunksjon, men den er av mer prinsipiell/teoretisk art og er i mindre grad synlig i skolehverdagen. Innholdet i de daglige skole-drøftingene er gjerne av mer teknisk/strukturell art; Hvordan organisere timeplan osv.

Før jeg går lenger i mine beskrivelser/formuleringer, - en liten klargjøring av premisene for denne artikkelen. Jeg vil i denne sammenheng legge vekt på å skape engasjement, bidra til drøfting, - dette er først og fremst en meningsytring. Synspunktene er i det vesentlige av teoretisk/prinsipiell art, en mer praktisk vinkling finner jeg vanskelig, uten å ha vesentlig større plass til disposisjon og samtidig kunne relatere det til en felles konkret kontekst.

Skolens normative fundament

Hva er det egentlig jeg legger i "den etiske debatt", eller skolens normative fundament? Flere pedagogiske teoretikere (og praktikere) har i åttiåra vært opptatt av å fokusere skolen som en arena for målrettet sosialisering, ikke bare en arena hvor sosialisering "finner sted" (Dale 1980). Skolen

har fått et særlig ansvar for å iverksette den sosialiseringa som kan bygge et samfunnsfelleskap. I dette ligger skolens legitimitet.

Samtidig vil mange påstå at skolen i liten utstrekning fyller denne målrettede sosialiseringfunksjonen. Skolen har blitt en arena for normpluralitet, hvor det er viktigere å *ha* en mening enn *hva* en mener.

Hva er så årsakene til dette? Bl.a. Thomas Ziehe (1983) har pekt på tradisjonenes sammenbrudd i det moderne samfunn. I det legger han at våre daglige handlingsvalg ikke lenger begrunnes i religion eller i andre historisk-kulturelle forhold. Dersom det da ikke lenger er slik at trusselen om kirkelig forbannelse, - eller evig fortapelse bestemmer våre handlinger (eller fravær av sådanne), hvordan begrunner vi da våre handlingsvalg? Eller for å si det slik; Hvordan forholder vi oss til omverdenen?

"Omverdenen bliver således ikke kun objekt for subjektets indgripen og forandrende praksis; de andre bliver ikke kun partnere i gjængse interaktionsstrukturer, men derimod også objekter, hvis centrale funktion det er, at sikre subjektet en vis oplevelse av livsfylde og realitetsnærhet."

(Illeris et. al. 1982, s.85)

Det moderne mennesket begrunner derfor sine handlinger i den subjektive fortolkning det har av virkeligheten, - først og fremst søker det egen behovstilfredstillelse.

Det moderne mennesket godtar bare seg selv som dommer over sine handlinger.

Hvordan møter skolen - representert ved den moderne pedagogikken - dette? På mange måter vil jeg tolke oppgjøret med den tradisjonelle autoritære pedagogikken på 70-tallet, som en markering av skolens frigjøring fra tradisjonene. Skolen skulle være en arena hvor likeverdige kunne møtes.

Erling Lars Dale gikk på dette tidspunkt (1972) hardt ut mot det han kalte instrumentalismen i skolen, dvs. en pedagogikk som påropte seg "elevens beste", uten at eleven selv fikk anledning til å definere dette.

I Brasil utviklet Paolo Freire sine alfabetiseringsprogrammer, hvor han la stor vekt på at eleven hadde kunnskaper og erfaringer før de kom til skolen; - eleven var altså intet blankt ark, eller en tom boks som skulle fylles med kunnskap. I stedet la han vekt på at elevens "for"-kunnskaper måtte være synlig i skolen. Bl.a. fra en slik pedagogisk praksis ble begrepet dialogpedagogikk skapt.

I utdanningsintitusjonene på 70-tallet var dette godt stoff. Min påstand er at for mange ("ferske"?) lærere ble dialogen en måte å slippe den styringsrolle en målrettet skolesosialisering krevde. Mange nyutdannede lærere følte nok en betydelig orienteringsusikkerhet, - som kompliserte deres rolle som autoritetspersoner.

Et stort problem for mange av oss som har sluppet taket i ytre gyldighetsskapende faktorer (som f.eks. religion), er en opplevelse av stadig å være ansvarlig for å gi personlige begrunnelser for handlingsvalg. Dette har ført til at vi oppretter private rom, eller områder/spørsmål som vi unndrar for offentlig debatt/belysning. Et selvopplevd eksempel som understreker dette:

For 3-4 år siden var vi en kameratgjeng samlet i lystig lag på et sted hvor alkoholholdig drikke ble servert. Dette tilbudet hadde vi

benyttet oss av. Det ble stengetid og et ønske om å forlenge denne hygge i mer private omgivelser. En av deltakerne (som også hadde benyttet seg av stedets utvidete "rettigheter") insisterte da på å kjøre. Dette er for såvidt en ganske hverdagslig og banal historie, men det tankevekkende var at han kategorisk nektet å realitetsdrøfte handlingen, - som han påberopte seg å være en privatsak, eller i høyden et forhold mellom han selv og påtalemakten.

Jeg tror mange av oss har opplevd tilsvarende hendelser, - kanskje har vi selv også påberopt oss "privatlivets fred".

Et annet konkret eksempel har jeg fra mitt arbeid med elever med atferdsvansker, - hvor en elev svarte slik på spørsmål fra meg om han hadde gjort noe galt i helga: "Æ vart no ihvertfall itj tatt for nokka!"

Disse eksemplene fra privatsfæren bruker jeg for å belyse de mer prinsipielle konsekvenser for fellesskap og samfunnsbygging.

På mange måter får vi her demonstrert en privatisert og *konsekvensstyrt* handlingsrasjonalitet. Dette er et utviklingstrekk som vi ser også i utbygginga av politi og rettsvesen. Dersom ikke sannsynligheten er stor for å bli oppdaget, vil vi ikke greie "å holde oss i skinnet". Konsekvensene av en slik ensidig vekt på konsekvensstyrt handlingsrasjonalitet vil selvsagt bli formidable.

Hvordan skal vi da etablere en felles gyldighet uten ensidig vekt på konsekvenser som handlingsstyrer?

I Norge har vi etterhvert fått et samfunn som har blitt stadig mer mangfoldig, i de fleste av livsområdene. Dette gjelder både tro, etikk, verdisyn, ideologi osv. Imidlertid for å eksistere som et samfunnsfellesskap, med bl.a. en rekke felles arenaer vi ferdes på, er det nødvendig at vi har noen felles atferdsregler, som har reell legitimitet hos et størst mulig flertall av befolkningen.

Så tilbake til spørsmålet hvordan etablere felles forståelse; felles gyldighet. I motset-

ning til andre levende organismer, har mennesket utviklet langt overlegne kommunikasjonsteknikker som kan løse konflikter. Når så dialogen i skolen avløser den autoritære enveiskommunikasjon, er dette en naturlig utvikling av en kommunikasjonsform. Det som imidlertid delvis har manglet, er at dialogen i denne sammenheng alltid må ha en funksjon, eller et mål. Særlig viktig er dette i skolen. Lars Løvlie (1984) har med basis i bl.a. Skjervheim (1976) laget

I Norge har vi (heldigvis) en offentlig skole som omfatter de fleste. Private skoler har i liten utstrekning fått fotfeste. Dette innebærer at skolen representerer en felles sosialiseringsarena. Skolen skal og kan fylle en sentral sosialiseringssintensjon. Dersom skolen skal kunne realisere denne intensjon fullt ut, blir det ikke likegyldig hvilket kommunikasjonsmessig ideal den preges av. I den offentlige debatt ser vi at retorikk er det mest framtreddende. Når hørte vi sist

Betegnelser	Retorikk	Dialog	Diskurs
Aspekter	"Overtale"	"Overbevis"	
Handlingens form	Kontroll	Interaksjon	Argumentasjon
Handlingens kontekst	Mål-middel sammenheng	Uproblematisert hverdag	Problematisert situasjon
Handlingens mål	Effektiv påvirkning	Den "gode" samtale	Det bedre argument

(Løvlie, 1984)

denne figuren som jeg finner klargjørende:

Først en klargjøring om hva som ligger i "det bedre argument". Det innebærer på ingen måte noen ny form for "diskusjonskonkurranse", som en ut fra en overflattisk semantisk forståelse, kan få inntrykk av.

"Diskursene forutsetter at vi lar oss motivere av "det bedre argument" og anser at utsagn som er sanne, er å foretrekke fremfor utsagn som er falske, og at normer som er rette, er å foretrekke fremfor normer som er gale." (Dale 1986, s. 65)

Den offentlige debatt, - ideal eller pseudokommunikasjon?

Hva har så dette teoretiske perspektivet med den praktiske skolehverdag å gjøre?

Etter min mening kan diskursen representere et kommunikasjonsetisk prinsipp; hvordan vi med våre utgangspunkt i ulike religiøse eller ideologiske retninger, kan møtes og skape en fellesarena med forpliktelse og deltakelse. Et møtepunkt hvor kommunikasjonen bygger bro og etablerer fellesskap.

at Gro Harlem Brundtland sa til Jan P. Syse: "Du, der ga du meg noe å tenke på. Kanskje jeg har tatt feil, og må revurdere mitt standpunkt". Tvert i mot ser vi at den offentlige debatt preges av at deltakerne ikke føler seg forpliktet på å "prøve" hverandres argument, men istedet fører en *pseudokommunikasjon* hvor alle diskursens språkregler mangler. Mange er bekymret for at "folk flest" mister respekten for politikere. Min påstand er at respekten blir borte fordi politikerne gjennom sin kommunikasjon viser så liten respekt for hverandre. Ord som "tøv", "du prater mot bedre vitende", "usannheter", "virkelighetsforvrengning", vitner ikke akkurat om kommunikasjonsmessig respekt.

I tillegg ser det ut til at journalistene som premissgivere for den offentlige debatt er mer opptatt av å få "gode oppslag", enn hvordan ting egentlig henger sammen. Vi får en "antenne ti - virkelighet", som synes å være mere styrt av å få journalistisk oppmerksomhet, enn av sannhetsøken.

Det er denne offentlige debatt som representerer den kommunikasjonsvirkelighet elevene møter utenfor skolen, kanskje også innen skolen? Det sier seg selv at dette er et skrøpelig fundament for fellesskap bygd på respekt og forpliktelse. Jeg tror dette også blir et element i det moderne menneskes identitetsforskansning bak en privatisert fasade. Denne begrunnes enten i (metafysiske) forhold utenfor det enkelte menneske, - "jeg gjør/mener dette fordi slik står det i Bibelen", eller i en subjektiv virkelighetsforståelse, - "dette er min egen sak/bestemmer jeg selv".

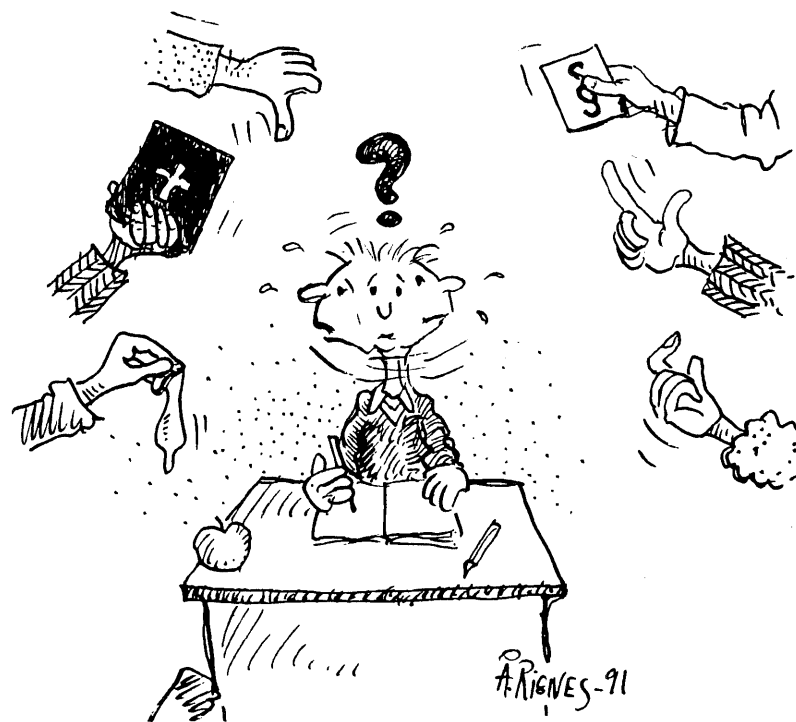
Ansvarslæring det nye pedagogiske evangelium

Pedagogiske honnørord har vi hatt mange av. Ansvarslæring er et av de mest brukte i den seinere tid. Etter selv å hatt en del kurs og forelesninger innen emnet de siste 3 åra, har jeg blitt klar over begrepets mangfoldighet, som gjør at det nesten mangler operasjonell betydning. For hvem er egent-

lig imot ansvar? Dersom en ber lærerne om å definere begrepet, eller gi det en praktisk tilknytning til skolehverdagen, ser vi at svarene vil variere nokså mye. Jeg har samlet inn holdningsskjema fra ca 250 lærer som bl.a. avdekker dette. Her kommer det også fram at motivet fra mange læreres side er at ansvarslæring skal virke disiplinierende; - ".....nå må du vise ansvar for egen læring da!". Dette snevre individuelle ansvarsbegrepet står i skarp kontrast til et mer kritisk ansvarsbegrep, - hvor elevens ansvar for f.eks. framtida kan oppleves som ubehagelig for både samfunn og den enkelte lærer.

Dersom ansvarslæringa blir brukt for å disiplinere en slik kritisk ansvarsforståelse, blir dette et ytterligere bidrag i en oppdragspraksis mot det konsekvensstyrte menneske.

Disse kritiske merknadene til tross, ansvarslæring er et begrep som jeg tror kan gi skolens sosialiseringsmål en didaktisk



forankring og retning. Per Bjørn Foros har i boka "Læring av ansvar, - fra handling til holdning" (1989) tatt utgangspunkt i begrepet ansvarslæring og gjennom flere konkrete eksempler gitt eksempler på en skolepraksis som kan fremme et slikt sosialiseringsmål. Det sentrale for Foros er at ansvaret må synliggjøres (*Ansvarskrav*) innenfor de forutsetninger som ligger i miljøet og hos eleven (*Vilkår*), for deretter å bli fulgt opp (*Konsekvenser*). Samtidig understreker han at denne læringsprosessen må ta utgangspunkt i ytre forhold hvor læreren pålegger elevene ansvar, og hvor bruk av ytre konsekvenser blir sentralt. Dette begrunner han bl.a. med den viten vi har om elevens kognitive og sosiale utvikling. Dersom læringsprosessen hadde stoppet her, ville dette også bli et ledd i utviklingen av den konsekvensstyrte handlingsrasjonalitet.

Foros peker imidlertid også på betydningen av at en etterhvert bygger opp en holdning hos elevene, hvor det å selv ta ansvar blir sentralt, uten at læreren til enhver tid utøver et sett med konsekvenser. En slik utvikling må imidlertid baseres på diskursive kommunikasjonsidealer.

Sammenfattende

Jeg har i denne artikkelen ut fra et kommunikasjonsfilosofisk perspektiv drøftet skolens sosialiseringsfunksjon. En skole i et moderne samfunn kan ikke, - dersom den skal lykkes med denne funksjonen, etablere en etikk ensidig basert på tradisjoner/dogmer. Heller ikke kan den framstå som en arena hvor sosialisering "finner sted", uten klare målsettinger. I stedet må skolen og

den enkelte lærer legge vekt på å etablere en kommunikasjon basert på dikursetiske retninglinjer. Dette innebærer samtidig utvikling av en diskursbasert handlingsrasjonalitet, dvs. en rasjonalitet hvor innsikten i egne handlingers konsekvens for meg selv og andre utvikles gjennom forpliktende argumentasjon og prøving, hvor målet til enhver tid er å finne "det beste argument". Det er denne innsikten og ferdigheten som etter min mening må bli skolens verdiformidlende rolle, - da dette perspektivet tar sikte på å klare opp i verdiforvirringa uten å etablere dogmatiske "sannheter". Vi har sett nok av kommunikasjon basert på retorisk framheving av egne synspunkt. De omfattende problem vi står overfor bl.a. i form av miljøspørsmål, fordelingsproblematikk osv., kan utelukkende løses ved større forståelse for hverandres egenart, kombinert med ønske, vilje og evne til å finne felles forpliktende løsninger.

Litteratur:

Dale, Erling Lars: "Pedagogikk og samfunnsforandring", Oslo 1972; "Hva er oppdragelse?", Oslo 1980, "Oppdragelse, ideologikritikk og pedagogikk". Oslo 1986

Foros, Per Bjørn: "Læring av ansvar. Fra handling til holdning", Oslo 1989.

Illeris, et. al.: "Ungdom og subjektivitet", Dansk pædagogisk tidsskrift 6/82.

Løvlie, Lars: "Det pedagogisk argument", Oslo 1984

Ziehe/Stubenrauch: "Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser", København 1983.

Geir Karlsen, høgskolelektor ved Alta lærerhøgskole. Adr: Aronnesv. 82, 9500 Alta.

Sverre Mogstad

"Moderne" lærer og "postmoderne" elever

"Hva er galt med elevene? Her har man møysommelig fjernet de fleste spor etter såvel autoritet som byer i Belgia, men viser de takknemlighet og iver?"

Man har latt dem få sitte i ring og diskutere demokratisk, man har vannet dem som de Rousseauske planter, gitt dem godt pedagogisk jordsmonn. Man har gitt dem farverige bøker med flere bilder enn ord. Og enda våger de å fnyse blasert av all den pedagogiske velvilje, trekke på skuldrene og konsentrere seg om sine nekrofile data-spill."

Sitatet er hentet fra Kristin Gunleiksruds artikkel: "Med skjegget i postmodernismen" (Norsk pedagogisk tidsskrift 2/1990). Etter min mening peker Kristin Gunleiksrud på et av de store problem som alle humanistiske undervisningsfag sliter med i dag. Vi kan formulere problemet på følgende måte: Elevenes forståelseskontekst og livsvirkelighet er postmodernismen, mens lærerens forståelseskontekst og livsvirkelighet er modernismen. Dette medfører at fagstoffet får ulik klangbunn hos henholdsvis lærer og elev. La oss se litt nærmere på dette.

Læreren

Forfatteren Edward Hoem holdt høsten 1990 et innledningsforedrag på NUFOs skolepolitiske høring. Her sa han bl.a.:

"Eg hadde det privilegium å vekse opp i ein historisk parentes, som ettertida med ein viss rett kan koma til å kalle "Norge under Gerhardsen". ...

Med bakgrunn i den historiske einskapskolen trudde vi ikkje berre at vi kunne bli det vi ville, det såg dessutan ut til at vi var fødte inn i ei temmeleg kontinuerlig velstandsutvikling. Vi var redde for atom-bomba og innsåg snart at verda i det store

perspektiv var uhyggeleg urettferdig. Men vi trudde på den andre sida at framtida låg i våre eigne hender."

Mon tro om ikke Edwards Hoem beskrivelse av sin egen oppvekst er ganske trefende for de fleste lærere som i dag underviser i faget religion i den videregående skolen. De har opplevd velstands-Norge vokse fram. De har opplevd slutten av 60-tallet og 70-tallet som viste at politisk makt og ansvar kunne brukes for å skape rettferdighet både globalt og nasjonalt. Denne generasjonen har vært så heldig at den både har øst opp overfloden fra Nordsjøen og samtidig fått med seg en tro på at det går an å forandre framtiden. Men samtidig har den ved hjelp av Kleppe-pakkene på 70-tallet og Willoch-økonomien på 80-tallet lånt og forbrukt neste generasjons verdier.

Som barn levde disse lærerne i en verden som satte grenser, hindret kreativitet og oppdagelseslyst.

"De strenge guder og de refsende fedre påla modernistbarnet de trange lekeområder, de tradisjonsbefengte arbeidsområder, de rigide kjønnsroller. Modernistbarnets "kosmos" var hegnet inn av "Du skal" og "Du skal ikke"."

(Kristin Gunleiksrud)

Men midt oppe i dette hadde de noe. De hadde et ståsted, noe å spenne fra imot, en fasthet å forholde seg til. De hadde en slekt, et hjemsted, kanskje til og med en bestemor. De hadde en trygghet, hvor trang den enn måtte oppleves.

Nettopp denne tryggheten var det forankringspunkt som gjorde det mulig å gjøre opprør, å håpe på en forandring, å kjempe for at verden skulle se annerledes ut. Og som modernismens barn seiret de over tra-

disjonene. De vant kampen om kjønnsrolle, yrkesfriheten, trospluralismen, skolen, patriarkatet, kirken, abort.

Med en ivrig reformasjonstrang endret de skolen, også religionsundervisningen. Kristin Gunleiksrud sier:

"Han (modernisten) erstattet det elevfiendtlige med det elevsentrerte. Byer i Belgia med klassemøter. Skolen ble gradvis preget av modernistens ulike former for frigjøringspedagogikk, innvolveringspedagogikk, gruppedynamikk, elevens egen-vurdering, integrering, individualisering. Ord like vakre som "frihet" i modernistens ører."

Det er unødvendig å konkretisere dette i forhold til religionsfaget. Både fagplaner, lærebøker og arbeidsmåter er sterke vitnesbyrd om denne utviklingen. Disse menneskene står altså i dag bak kateteret i religionsundervisningen.

Eleven

La oss vende oss til Edwards Hoem foredrag en gang til. Om dagens ungdom sier han:

"Eg har ei kjensle av at det er noko heilt anna å vere ung i dag enn da vi var det, og at oppfatninga av samtida er heilt annleis for dei som er unge no, enn det var for oss.

Verda verker i det ytre tryggare enn på lenge, men framtida verkar ikkje lenger truverdige. Medan murane fell i Europa, er det eit forsvinnande mindretall i ungdomsgenerasjonen som er fylte av tillit til det dei ser framfor seg. Dei veit litt for godt at den rådande orden i verdsøkonomien skapar sosiale og økologiske katastrofar, og at millionar av unge i den vestlege verda ikkje står framfor noko reelt yrkesval."

Den som har tatt fagutdanning i kristendoms-kunnskap har lært at skolen ideelt sett skulle være en bro mellom familien, hjemmet, med andre ord det lille samfunnet på den ene siden og yrkeslivet, voksenverden, storsamfunnet på den andre siden. Men i

dag er ikke skolen en slik mellomstasjon på veien mot en livslang karriere i yrkeslivet. For mange er den blitt en oppbevaringsstasjon. Mens politikere sloss om å opprette flest elevplasser i den videregående skole for å unngå ungdomsledighet, viser dagens postmoderne elev få tegn til den samme reformasjonstrang som lærergenerasjonen hadde. Men enda viktigere er det å legge merke til den manglende interesse og takknemlighet elevene viser overfor lærernes tidligere frihetskamp.

Kristin Gunleiksrud sier at modernisten har kuttet navlestrengen til tradisjonen for elevene, ristet av seg de strenge guder, knust gudebildene og smeltet dem om til harddiscer og cd-er. Dagens lærere har utkjempet den seksuelle revolusjon på vegne av elevene, slik at han/hun nå kan bli lesbisk/homofil, bli HIV-infisert, og ta abort uten navneverdige praktiske hindringer.

Er det slik at den postmoderne eleven ikke lenger har behov for å bryte ut og finne sin egen frihet, fordi han ikke har noe å bryte opp ifra? Elevene lever i en verden av normkaos, hvor moralen og etiske verdier skifter.

Mens den modernistiske elev mangler en fundamental grunnholdning til verdier og moral og mangler orienteringsevne i tilværelsen, går den modernistiske lærer rundt med frykt for å sette grenser.

Mange religionslærere har nok sett dette problemet. Men hvordan skal de i de få religionstimene makte å skape en alternativ livsholdning hos elevene, formidle et håp for framtiden, når hele samfunnet og skolen forøvrig gjør noe annet?

Skolen

Makter skolen å møte den postmoderne eleven? Eier den videregående skole et dannelsesinnhold som kan gi elevene den nødvendige ballast for en realistisk virkelighetsorientering og et håp om et fullverdig liv? Er med andre ord den videregående

skolen sterk nok til å møte utfordringene fra den postmoderne kultur?

Skolen må da formidle en kultur som peker mer enn noen få år framover. Edvard Hoem sier at "det største brotsverket i vår kultur, kven som enn er ansvarleg for det, er drapet på forventninga". Han sier videre at "Både for den som lærer bort og for den som skal lære, ropar tida på eit svar som har feste utanfor for oss sjølve, ikkje nødvendigvis i eit æveperspektiv eller hos ein gud, men iallfall noko som er bortanfor kvardagen og utanfor historia."

Dette kravet korresponderer godt med Luthers teologi. I sine pedagogiske skrifter understreker han nødvendigheten av at skolen har en realistisk virkelighetsorientering, dvs. at den taler sant om mennesket og om verden. Ingen skole kan ruste elevene for livet i verden uten å tale sant om denne. Men å tale sant om mennesket og verden innebærer at en sprenger rammen for en blott og bar sosialvitenskapelig beskrivelse. Skolens dannelsesstradisjon må få en transendentall forankring. For først da vil elevene få den nødvendige frihet i forhold til verden. Og først da vil det være muligheter for at elevene skal kunne oppleve at framtiden kan forandres. Kulturens futuriske perspektiv er med andre ord avhengig av det som Hoem etterlyser, en forankring i det transendentale.

Nettopp her er det religionsfaget må komme inn. I et åpent og dialogisk samvirke med de andre fagene må religionsfaget bringe den nødvendige transendentale forankring for skolens dannelsesinnhold. Først da kan elevene oppleve eksistensiell frihet i forhold til både kulturen og samfunnet.

Skolen og elevene

Hvordan forholder dagens elever seg til skolens dannelsesinnhold? Det er gjort en rekke undersøkelser for å beskrive dette: Gunilla Svingby: *Sätt kunnskapen i centrum!*, Stockholm 1985.

Marton, Dahlgren, Svensson, Saljö: *Inläring och omvärldsuppfattning*, Stockholm 1977.

På en lett humoristisk måte er disse undersøkelsene sammenfattet av L. amanuensis Per Lauvås på en planleggingsdag for lærerne ved Menighetsfakultetet høsten 1990. Han delte elevene i den videregående skolen inn i tre kategorier:

1. "Abelemerne"

Dette er enerne. Det er få av dem. Skolens og lærernes eneste oppgave er å passe på at de ikke ødelegger for deres utvikling.

2. "Maurene"

Dette er de flittige som arbeider for å få gode karakterer. De tror på foreldrenes småborgerlige formaninger om hvis de bare får en god eksamen, vil framtiden ligge åpen foran dem.

De flinke maurene vet hvor det er 6-ere å hente. I de naturvitenskapelige fagene vet de hvordan en skal få toppkarakterer. Her er evalueringen målbar både for lærer og elev.

De flittige maurene kan skape store problemer for samfunnsfags- og religionslæreren. Hvordan skal nemlig religionslæreren forholde seg til den elev som ved skoleårets start kom og spør: "Hvordan skal jeg forholde meg for å få 6 i religion? Jeg trenger den fordi jeg skal studere medisin." Den flinke mauren er nok ikke noen idealelev for religionslæreren. Læreren vil nemlig skuffe eleven hvis han ikke kan gi et fullgodt svar, og et slikt svar er vel heller ikke lett å gi.

Men det finnes også andre maurer. De er flittige, men de lykkes ikke alltid. Resultatene står ikke i forhold til innsatsen. Timers slit hjemme gir bare 4/5 i belønning. Denne flittige mauren får dermed et vanskelig legitimeringsbehov overfor både seg selv, læreren og medelever.

3. "Russefeirerne"

Russefeirerne lever her og nå. De vil nyte og ta for seg av ungdomstidens gleder og lyster. De går gjerne på samfunnsfagslinjen, fordi her er det så mange timer som brukes til å diskutere. De kan derfor være greie å ha med å gjøre i religionstimene. De mener mye om mangt. Besvarelsene på prøver står derimot ikke alltid i forhold til innsatsen i timene, men mer i forhold til innsatsen med skolearbeidet hjemme.

Russefeirerne er glad i livet. Livet skal leves mens de ennå er unge. Hva framtiden bringer, bekymrer ikke russefeireren. Revyen, bussen og det glade liv er de kortsiktige, men samtidig viktigste livsmålene.

Avslutning

Vi har prøvd å tegne et bilde hvor lærer, elev, dannelsesinnhold og skolevirkelighet er komponenter.

Den viktigste komponenten her er læreren. I Oslo som har mange videregående skoler, er det med tiden utviklet såkalte "eliteskoler" som det er vanskeligere å komme inn ved enn andre skoler. Kun flinke maurer fra ungdomsskolen kommer inn ved disse skolene. Hvilken garanti gir det å komme inn på en slik skole? Jeg tror ingen. Spørsmålet er ikke hvilken skole eleven går på, men hvilke lærere får han. Læreren er nøkkelen i systemet. Derfor skal lærere være oppmerksom på det ansvaret en sitter med. Det er opp til den enkelte lærer om han vil være det forbilder som elevene trenger.

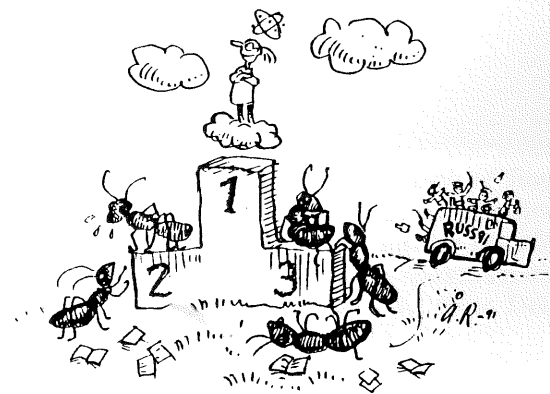
Det er ikke lenger Bjørneboes "Jonas" som beskriver situasjonen i norsk skole. Kanskje skulle man heller lese Sigfrieds Lenz roman: "Forbildet" fra 1973. Den handler om en gruppe lærere som møtes for å sette sammen et leseverk for skolen. De skal finne personer og skjebner som kan være forbilder for de unge. Det blir en langt vanskeligere oppgave enn de hadde forestilt seg. Kanskje var lærerne selv ikke noen utpreget gode forbilder? (Se Skoleforums kronikk 16/1990)

Skal eleven få håp for sin egen framtid og for den verden han/hun skal leve i, trenger eleven å møte et dannelsesinnhold som har identifikasjonsfigurer og lærere som er identifikasjonsfigurer. Ingen tekniske hjelpemidler kan erstatte den personlige kontakt mellom lærer og elev og mellom levende mennesker i undervisningsmaterialet og eleven.

Mange lærere vil nok betakke seg for å ha en slik funksjon. En kan forstå at lærere på barnetrinnet skal fungere slik, men en aksepterer ikke kravet på en videregående skole. Jeg tror disse lærerne tar feil. Den som har sett filmen "Dagen er din", vet hva jeg sikter til.

Sverre Mogstad, fakultetslektor ved Det Teologiske Menighetsfakultet, Oslo. Adr: Gydas vei 4, Oslo 3.

Artikkelen er et lett bearbeid foredrag holdt ved Menighetsfakultetets kurs for lærere i den videregående skole i jan. 1991.



ELSETH / MYHRE / AKSLEN / OPSAL / BARTH PETERSEN / ØSTNOR:

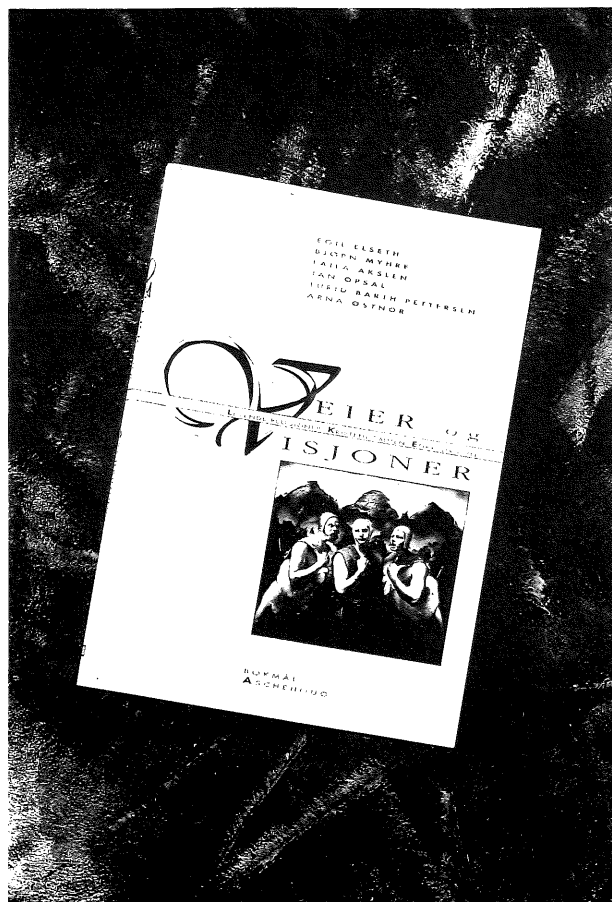
Veier og visjoner

Veier og visjoner dekker hele pensumet i religion for den videregående skolen. *Veier og visjoner* har en helt nyskrevet del om levende religioner. Forfatterne legger vekt på å få fram den enkelte religions særpreg slik dette avspeiles i liv og lære i dag.

Etikkdelen er det tatt inn stoff fra *Valg og vei* i en forkortet og bearbeidet utgave. Dessuten er de etiske problemene forbundet med genteknologi tatt med som eget emne.

MYE NYTT STOFF OG
DET BESTE FRA TO TIDLIGERE
RELIGIONSBØKER
FRA ASCHEHOUG ER SAMLET
MELLOM TO PERMER!

Kristendomsdelen består av et redusert stoffutvalg fra den nyreviderte utgaven av *Credo*. Kapitlet om konfesjonskunnskap er omarbeidet med mindre vekt på intervjuformen, og tekstutvalget er oppdatert og integrert i de enkelte kapitlene.



VEIER OG VISJONER

SBN 03-13122-0 bm
SBN 03-13123-9 nyn
Kr 296,-

KUPONG

Ja takk! Send prøveeksemplar av *Veier og visjoner*.

Navn:

Skole:

Skolens adr:

.....

Postnr./poststed:

.....

Aschehoug Undervisning,
Markedsavdelingen-U,
Postboks 363 Sentrum,
0102 OSLO 1.
Telefon (02) 42 94 90



ASCHEHOUG

Tove Ilsaas

"Å tenke det, ønske det, ville det med - men gjøre det - ? Nei, det våger jeg ikke..."

Om bruk av rollespill i etikkundervisningen

Det finnes mange metoder vi kan ta i bruk om vi sammen med elevene vil utforske aktuelle individuelle og sosiale problemstillinger. Litteraturanalyse, samfunnsanalyse (bruk av media og aviser), medvirkning i skolens organisasjoner er alle anvendbare metoder. I denne artikkelen vil jeg gi en innføring i bruk av rollespill - som én undervisningsmetode, én måte å utforske et stoff eller problem på.

Uansett hvilke metoder man bruker, bør elevene få trening i konsekvenstenkning. Bruk av rollespill gjør etikkundervisningen *praktisk og konkret*. Lån gjerne rammen til ditt rollespillscenario fra f.eks. skjønnlitteraturen. Kunstnerne har allerede "destillert virkeligheten", og skapt sjablonger som er gode fordi de er universelle og har en klar og skarp fokus.

Strukturerte og improviserte rollespill bringer inn de emosjonelle sidene av elevens personlighet ved at de inviteres til å leve seg inn i og gi uttrykk for andre situasjoner eller andre menneskers forutsetninger og motiver. Rollespill byr på en uforpliktende spillsituasjon - uforpliktende i den forstand at den er tidsavgrenset og fordi man ikke må gjennomleve konsekvensene, selv om man forhåpentlig får øye på dem. Aktørene får utforske følelser og syns-

punkter de ikke må stå personlig ansvarlig for, men som de "får lukte på" og prøve ut mulige konsekvenser av. Fordi dette er en utfordring både til intellektet og til fantasi og følelser, virker det engasjerende og spennende.

Hva er et rollespill?

La meg presisere hva jeg legger i begrepet "rollespill", fordi betegnelsen i dag brukes om ulike metoder og arbeidsmåter. Rollespill er ikke teater; det er heller ikke terapi. Men det er en metode og må læres. Metoden har sine forutsetninger og en målrettet hensikt. Du bruker ikke rollespill som en variasjon i seg selv, bare for å ha det gøy (selv om det kan bli både spennende og interessant), men fordi du mener å nå et presist faglig mål, som kanskje ikke nås så effektivt ved andre undervisningsmetoder.

Et rollespill brukt i klasserommet er *alltid* en improvisasjon. Dvs. det foreligger ikke noe manuskript for dialog, som eventuelt skal læres utenat. Dialogen oppstår spontant, dvs. aktørene "finder på i farta". Dette er ikke så vanskelig som det kan høres ut til, for det foregår innenfor en *avtalt ramme*. Rammen spikres sammen av tre "planker": Hvem, Hva, Hvor. Det innebærer at spill-

gruppen må kjenne visse felles forutsetninger:

- hvem de selv er
- hvor handlingen foregår
- hvorfor situasjonen (i spillet) har oppstått.

Dette nedfeller seg i et *scenario*, et handlingsskjelett, som kort skisserer ikke hva som skal skje, men hva som har skjedd - dvs. de hendelser og konflikter som har ført frem til nå-situasjonen, de sosiale og individuelle *motiver* for handlingen. Denne faktiske rammen formidles til alle aktørene - gjerne muntlig; de individuelle forutsetningene blir presentert for deltakerne i *rollekort* (instrukskort). Disse er individuelle, utformes av læreren og skrives direkte til rollefiguren, altså i 2. person. *Konflikten* som skal drive *handlingen* ligger bokstavelig talt "skjult i kortene"; du legger inn motsetninger i rollenes forutsetninger, motiver og holdninger til problemet (temaet), som aktørene først blir klar over etterhvert som de *agerer* og *reagerer* på rollene i samspill.

Rollespillet skiller seg altså fra f.eks. en *dramatisering* ved at det *ikke* er nedskrevet og *ikke* blir framført for et publikum. Rollespillet er ikke et resultat som skal demonstrere noe, men er en ramme for en felles utforskning av noe.

Et rollespill er en rekonstruksjon av virkeligheten. Rollespill brukt i en pedagogisk sammenheng må bygge på en virkelighet som deltakerne kjenner igjen. Før læreren etablerer et spill, må hun derfor tenke igjennom hvilke livserfaringer deltakerne har. Noe må være kjent for at utforskningen av noe annet og nytt skal kunne finne sted.

Et rollespill er en *fiksjon*, en late-som-om situasjon der deltakerne går inn i roller som andre enn seg selv. F.eks. kan rollespillet være en *analogi* til virkeligheten, dvs. strukturerte situasjoner som finner sted i en annen atmosfære eller en annen tid enn vår egen her-og-nå situasjon. Det innebærer at vi henlegger en akutt problematikk til fortiden, framtiden eller til et annet sted, m.a.o.

skaper en distanse til her-og-nå situasjonen for lettere og belyse og klargjøre den. Vi setter altså en spesiell situasjon eller et valg så å si under lupen, skreller vekk alt uvesentlig, forstørrer undersøkelsesobjektet, og ser på det fra ulike synsvinkler. Oppgaven for elevene er at de så langt de evner, skal leve seg inn i en annens forutsetninger og forsvare disse i samtale med sine medelever - som også representerer en annen - om et bestemt tema eller problem.

Rollespillet foregår nesten alltid rundt et bord; det er en samtale-situasjon. Av den grunn krever det ikke fysisk spill. (Men selvsagt formidler vi i større eller mindre grad rollens holdninger gjennom kroppsspråket. Slike signaler blir bevisstgjort, om man i refleksjonsfasen vil bruke tid på det. Det vil være aktuelt om vi bruker rollespill til å utforske kommunikasjon mer generelt - men det er en annen artikkel!)

Et rollespill er altså et verktøy, et forstørrelsesglass, som gjør det mulig å få øye på forutsetningene for følelser og atferd, og som også gir muligheten for å prøve ut måter å være på, handlingsstrategier, og finne ut noe om hvordan ulike valg innvirker på oss selv og andre mennesker.

Jeg vil understreke prinsippet om at rollespillet ikke bør ha noe publikum (annet enn muligens en *observatør*). I praksis vil det si at rollespillet organiseres som et gruppearbeid der alle gruppene utfører spillet *samtidig*. Det viktigste arbeidet - i alle fall tidsmessig - foregår *etter* spillet, som kan være meget kort. *Parspill* (3 om man bruker observatør) og *gruppespill* (3 til 5 pluss eventuelt observatør) vil sjelden ta mer enn 15 min., men dette er selvsagt avhengig av elevenes nivå. Et *plenumsspill* - dvs. et spill der hele klassen og lærer deltar som aktører i samme spill - kan ta lenger tid, kanskje en hel time. Rollespillet er altså en *katalysator* for følelser, holdninger, konflikter og meninger om en problemstilling.

Hva er hensikten med å bruke et rollespill?

Målet med rollespill bør etter min mening være å utforske virkeligheten. Man gjennomlever en tenkt situasjon - som kunne være virkelig - for å skaffe seg erfaringer og materiale til refleksjon. Disse erfaringene og diskusjonen omkring dem danner basis for ny innsikt. Deltakere i rollespill lærer seg til å lytte, til å tolke signaler og til å se en sak fra flere synsvinkler. Samtidig som vi er i rolle, betrakter vi oss selv utenfra så å si, og med en del av oss reflekterer vi over rollen og den nye situasjonen. Det er i spenningspunktet mellom å betrakte objektivt og å oppleve subjektivt at læring finner sted. Jeg har sett at det skaper respekt for andres syn og forståelse for kommunikasjon og atferd.

Læreren i Sokrates' rolle

Etikkundervisning gjennom rollespill og analyse av slik erfaringsbasert innsikt, vil si å gjenopplive de sokratiske dialoger i klasserommet. Det innebærer praktiske øvelser i moralsk resonnering, empati, kommunikasjonskonflikter og avdekking av verdi-standpunkter. Hensikten er å styrke hver enkelt elevs moralske integritet og utvikling. Det skal bli en vane å tenke alvorlig og rasjonelt gjennom moralspørsmål. Og lærerens oppgave blir primært å sette elevene i problemløsningssituasjoner, situasjoner som angår dem.

Rollespillene bør følges opp med analyse og diskusjon av moralnormer generelt, blant annet spørsmålet om hvordan vi forklarer og begrunner moralnormer. Elevene bør få øvelse i å se hvilke normer som kan sies å være religiøst eller kulturelt be-

tinger, og hvilke som kan sies å være universelle.

Timer der etiske temaer drøftes - i et hvilket som helst fag - bør inneholde aktiviteter som er frigjørende; de bør skape verdiappetitt og sannhetsvilje. Elevenes problemfylte hverdag i og utenfor skolen kan danne utgangspunkt for diskusjonen og spillene. Går du som lærer inn i en slik åpen dialog, vil elevene ha bedre anledning til å fungere som samtalepartnere *på like fot med* læreren. Elevene må få trening i å få fram i dagen underliggende konflikter, og se at det nytter å bearbeide disse med tanke på forsoning og praktisk handling. Dette vil kunne gi dem en opplevelse av at skolen er en skole *for* og *i* livet, der det er legitimt å ta opp også personlige problemer. Gradvis vil de se at såkalte private problemer som regel er samfunnsmessige eller allmennmenneskelige. Dette er vanskelig å gjøre direkte, lettere gjennom rollespill.

Spørsmålet om *hvordan* vi lærer verdier og moral er viktig å reflektere over for alle lærere, ikke bare religionslærere.

Vi kan slå fast at tiden i skolen i for liten grad strekker til til å behandle mellommenneskelige konflikter og til å drive morallæring. Skolen synes av mange forklarlige grunner å måtte konsentrere seg om faktisk kunnskapsformidling. Men undersøkelser i Storbritannia viser at barn og ungdom forventer å lære "to cope with life", og antakelig er det det samme hos oss. Men det å takle livsproblemer synes elever de lærer minst om på skolen. Vi vet at kunnskap er nødvendig for å møte verden, men er det da *måten* å møte verden på, kommunikasjonsen, vi lærer for lite om?

Rollespill om rusmidler

Eksempel på scenario

Dette er *rammen*, som bør formidles til klassen muntlig - mens du skriver opp navn og stikkord på tavla (eventuelt ferdigskrevet på en o.h. transparent).

"Vi befinner oss på en ungdomsskole. Det er om våren, og det nærmer seg avsluttende eksamen. Denne klassen er godt sammensveiset, selv om det er elever av mange slag. Noen er skoleflinke, andre ikke; noen fester ofte, andre ikke; noen er kristne, andre ikke; noen har sine røtter i en annen kultur; noen er opptatt av idrett; noen av motor; noen av teater og dans; noen bor alene med en mor eller en far, andre har stor familie. Denne klassen planlegger en klassefest, og klassen har valgt en festkomité. Alle gruppene skal om et øyeblikk være festkomitéen, og spillsituasjonen er et møte i festkomitéen.

Før jeg nå forteller dere om rollene, kan dere fordele rollene mekanisk i gruppen etter bokstav."

(Lærer skriver A, B, C, D, E, F under hverandre på tavla.)

"Har dere blitt enige om hvem som er hvem? Da skal jeg presentere dere for rollene, og si litt om hver av dem, slik at alle vet hvem de andre er. Men detaljene om deres egen rolle får dere først vite gjennom rollekortet som dere får utdelt om et øyeblikk."

A. *Lise*, som skal ha festen hjemme hos seg. *Møtet* holdes hjemme hos henne. Flink på skolen.

B. *Mor/far til Lise*. Er med på en del av festkomitémøtet, siden festen skal holdes hos dem. Skal hjelpe dem med forberedelsene.

C. *Shanaz*. En litt beskjeden og stille jente, som ingen egentlig kjenner særlig godt. Musikalsk.

D. *Pål*. God i langrenn. Liker en god fest. Strever på skolen.

E. *Morten*. Har moped; interessert i motor og teknikk. Vil helst begynne å jobbe etter skolen.

F. *Tom*. Kom ny i klassen etter jul; flink på skolen, særlig i naturfag (kjemi og biologi).

"Dette vet dere om hverandre. Nå skal jeg dele ut rollekortene, og da får dere vite mer om hvilke *holdninger* dere skal forsvare i rollene. Les i gjennom rollekortet flere ganger, og prøv å identifisere deg med din rolle, slik at du kan gå god for rollen i dialog med de andre. Ikke se på hverandres rollekort; konsentrer dere om deres egen rolle. Om noen minutter skal jeg si i fra og så kan spillet begynne samtidig i alle gruppene."

Når du mener de har fått nok tid til fordykning i rollene sine, kan du be alle unntatt Lise og Lises mor (far) fjerne seg litt fra pulten de skal sitte rundt. Spillet begynner idet Lises klassekamerater ringer på døren, og Lise åpner. De hilser på Lises mor (far) og går inn i "stua", dvs. setter seg rundt pulten. I sitt rollekort har mor (far) fått beskjed om å komme til saken ved å reise spørsmålet om øl/vin til maten.

Etter 5-6 min. (det må du vurdere selv etter temperaturen i spillet) stopper du spillet, og sier til alle gruppene at mor (far) får en telefon og må forlate festkomitéen. Fra nå av fungerer B. som observatør, og går ikke inn i spillet igjen.

Du avbryter spillet når du finner det hensiktsmessig, men la det ikke gå altfor lang tid. Husk at et spill er en fiksjon - som i likhet med teater er "konsentrert virkelighet"! Nedenfor følger forslag til rollekort. De kan kopieres, klippes opp og deles ut - men kanskje er det en fordel å tilpasse dem til din egen klasse og deres holdninger?

Rollekort til spillet "Festkomitémøte"

A. *Instruks til Lise, som skal ha festen hjemme hos seg*

Det er kveld, og du venter nårsomhelst Shanez, Pål, Morten og Tom hjem til deg for å planlegge festen som klassen skal ha neste uke. Mor (far) har bedt om å få være med på litt av møtet fordi hun skal hjelpe dere med innkjøp og forberedelser. Det er du glad for.

Du liker klassen din, selv om dere er veldig forskjellige. Du kjenner de fleste ganske godt, men Shanez har du egentlig aldri vært noe særlig sammen med utenom skolen. Du synes Shanez er søt, blid og romantisk liksom, og du vet at hun spiller og danser. Kanskje hun kan underholde med noe på festen? Kanskje vil du foreslå for de andre at dere arrangerer noen sprø konkurranser og leker? Det er sikkert noen som vil synes det er barnslig, men det får stå sin prøve... Tom kom i klassen for bare noen måneder siden, så han kjenner du nesten ikke. Men du synes han virker kjempegrei, så du vil prøve å bli litt bedre kjent med han.

Du får av og til et glass vin eller øl til maten hjemme, men du drikker ikke på fester sammen med venner fordi du synes det er ekkelt når folk blir fulle. Du vet at noen i klassen kommer til å drikke for mye hvis alle skal ta med sitt eget, og da blir nok ikke festen like hyggelig som du hadde tenkt. Du vet at f.eks. Pål tar seg en real veiv en gang i blant.

Fordi møtet er hos deg, kan det hende du må være en slags møteleder - dersom det ikke skli av seg selv. Du har ansvaret for at alle får et ord med i saken. ("Hva synes du?" til de som ikke er så frampå.)

B. *Instruks til Lises mor (far)*

Da Lise spurte om klassen kunne få ha fest hos dere, svarte du ja med en gang. Dere har god plass, og du er opptatt av at ungdommen må ha et sted å være og få arrangere fester under betryggende forhold.

Lise er svært opptatt av at festen skal bli vellykket. Det skal være spleisefest, men Lise og en venninne lager en gryterett, og fordi du vet at det ofte blir drukket alkohol på slike fester, har du foreslått for Lise at du kan kjøpe inn øl eller vin slik at de får et glass til maten. Du vil ikke at de skal ha med seg "medbrakt", og det må du få festkomitéen til å akseptere. Det er deres ansvar at det ikke skjer. Ved å møte dem på halvveien, håper du å unngå at det blir drukket i hemmelighet fra medbrakt - med alt det kan føre med seg...

Lise vil helst at du (og far?) ikke skal være hjemme, men du vil foreslå at dere i alle fall må få hilse på klassen før dere går ut. Du vil også gjøre det klart at dere vil komme hjem i rimelig tid, men går og legger dere. Det blir ikke aktuelt å reise på hytta - du føler at Lise og vennene hennes er alt for unge til å bli overlatt til seg selv. Men det er det ikke sikkert du sier høyt. Du vil foreslå at de kan holde på til kl. ett; med det synes du dere strekker dere langt nok.

Din oppgave er å sette i gang diskusjonen, og du må altså få svar på om du skal kjøpe inn øl eller vin. Etter noen minutter vil du bli kalt til telefonen; du går ikke inn igjen i spillet, men deltar som *observatør*. Det betyr at du er "flue på veggen", og noterer hva de forskjellige mener og sier. Legg merke til kroppsspråket! Mener de det de sier?

C. *Instruks til Shanaz*

Du ble litt forbauset da du ble valgt inn i festkomitéen, for du vet at mange i klassen synes du er kjedelig, fordi du aldri er på fester og sånn. Du kommer fra et muslimsk hjem, og det forekommer ikke alkohol i dine foreldres miljø. Derfor har du aldri smakt det. Du vet at det ofte er en del drikking på de festene noen av klassekameratene dine går på, og du har til og med hørt noen av jentene snakke om at de har vært fulle noen ganger - det synes du er ekkelt. Og du vet at dine foreldre ville reagere om

de fikk vite at dere skulle ha vin eller øl på festen. Ville de forby deg å gå, tror du - ?

Hjemme hos deg spiller alle et instrument. Bestem selv hva du spiller. Og så har du danset ballett fra du var 7 år. I all hemmelighet drømmer du om å bli danser - kanskje starte din egen skole en gang - men det er det ingen andre som vet. En danser må holde seg i form, så for deg er det ikke vanskelig å si nei takk til alkohol - du vet hvor ødeleggende det er for kroppen.

C. Instruks til Pål

Du er lei skolen, og gleder deg til å bli ferdig med 9. kl. Aller helst vil du jobbe. Tenk om du kunne dra til sjøs f.eks., slik unggutter kunne gjøre før i tiden - ! Men fatter'n din kommer vel til å eksplodere om du ikke kommer inn på videregående. Han stiller store krav, og drømmer visst om at du skal greie alt det han *ikke* greide - som å bli god i idrett. Fra du var 9-10 år har han mast rundt på stevner og greier - smurt skiene dine, skaffet deg det beste utstyret, heiet deg fram. Alltid skulle du være best! Du er ganske god også, da - i fjor og forfjor ble du kretsmester, faktisk - og det skulle jo ikke akkurat dempe fatter'n din! Alle forventningene som blir stilt til deg gjør deg av og til så deprimert at du har lyst til å gi opp alt - det er hardt å ikke lykkes når alle venter at du skal gjøre det så bra. Da er det ganske fint å skeie ut med gutta og ta en real veiv!

Du er innstilt på å ta med deg en flaske på lomma på klassefesten. Da er det liksom lettere å snakke med jentene og danse og få opp stemningen. Du ha'kke tenkt å presse øl på noen, men ingen har vel noe vondt av om du og noen andre tar dere en støyt - ?

D. Instruks til Morten

På 16-årsdagen din kjøpte du deg en moped for penger du hadde spart ved å jobbe. Du er lei skolen, og gleder deg til eksamen er over! Naboen din driver en bensinstasjon og har lovet deg jobb i ferien. Du er interessert i biler og motor, og til høsten håper du å komme inn på maskin & mek.

Du er aktivt med i en motorklubb, og der er det et kjempegodt miljø.

Du liker en fest en gang i blant, og har vært nokså full et par ganger - det var fært! På motorsentret snakker dere mye om alkohol og trafikk. I fjor var det en av vennene dine som kjørte i fylla og ble hardt skadet i en trafikkulykke; nå sitter han i rullestol og kan ikke en gang kjøre bil. Du har ikke noe i mot at folk tar seg en drink, men du blir ganske irritert når du merker at faren din eller eldre venner med sertifikat ikke tar det så høytidelig med kjøring om de har drukket alkohol.

Du er litt i tvil om hva du skal mene om alkohol på klassefesten. Det blir liksom ikke orntlig stemning uten litt å drikke, og selv kunne du tenke deg en øl eller fire. Og det er jo ingen i klassen som kjører bil ennå. Mopeden lar du selvfølgelig stå hjemme.

F. Instruks til Tom

Like etter jul i 9. kl. flyttet du og moren din hit fordi hun fikk jobb (bestem selv som hva). Dere flyttet fra faren din pga. alkoholmisbruk. På mange måter synes du synd på far din, for han er egentlig ålreit når han har sine tørre perioder. Men han ble som en fremmed når han sprakk - han kunne slå og bruke et språk som han aldri ville bruke når han var edru. Nå er han til behandling, og vil også selv gjerne slutte å drikke. Du besøker ham av og til, og han er opptatt av at du ikke må bli som ham.

Du vil gjerne bli lege; du liker best biologi og kjemi på skolen. Du liker klassen godt, og syntes det var hyggelig å bli valgt inn i festkomitéen. Du liker særlig Lise, og synes det er spennende at du skal hjem til henne.

Det kommer til å bli snakk om øl eller vin på klassefesten. Tenk igjennom hva du mener om det. Selv synes du kanskje det er unødvendig med alkohol, og du er mest stemt for at dere skal la være å kjøpe inn noe. Om andre vil drikke får være deres problem, men selv synes du det smaker vondt, og du er kanskje redd for hva du

kunne komme til å si eller gjøre hvis du fikk for mye. Du ønsker ikke å dumme deg ut så Lise ser det - ! Du vet at det er noen i klassen med et kristent livssyn, og hvis det synes det er galt med alkohol, vil de kanskje ikke komme. Det ville være synd, for det er jo en klassefest. Og Shanaz er jo muslim - hva med henne?

Dette er eksempler på svært detaljerte rollekort. Aktørene presenteres for rollens *bakgrunn, tanker og følelser*, og får i noen grad hjelp til argumenter i spillet direkte fra rollekortet. (Her ligger en mulighet til differensiering.) Du kan gjerne lage enklere og mer åpne rollekort, der mer er overlatt til elevenes fantasi. Men vær oppmerksom på at når rollekortene gjøres korte og enkle, vil oppgaven med å forme mennesket bak holdningen bli mer omfattende, og vil kreve mer tid til forberedelse. Ser vi på rollekortet til Shanaz i eks. over, kunne det f.eks. se slik ut:

"Du er *mot* at dere skal drikke øl eller vin på klassefesten. Du synes det er galt å ruse seg, men du er litt redd for at de andre skal synes du er dum og kjedelig."

Aktøren som skal forsvare en slik *holdning*, må altså skape en skikkelse som er troverdig. Det er i seg selv en spennende og interessant prosess, men den tar tid. Min erfaring er at klasser som er uvant med rollespill som arbeidsform, føler seg friere jo mer informasjon om rollen de får i rollekortet. Er rammene alt for åpne, kan oppgaven kjennes vanskelig - de vet ikke hvor de skal starte. Etterhvert som de vet hva som ventes av dem, kan læreren nøye seg med å antyde en grunnholdning ("Du er *for...*" eller "Du er *mot...*") og la den enkelte elev - eller flere i gruppe sammen - utarbeide forutsetningene for rollen. I en slik opp-

gave får elevene bruk for alle sine erfaringer om mennesker, fra virkeligheten og fra film og litteratur, og oppgaven får et aspekt av kreativ skrivning. Det å skrive en *rollefabel* (i 1. person) er en egnet framgangsmåte.

Slik går du frem

1. Del klassen i grupper med x antall aktører (pluss eventuelt observatør) og be dem sette seg sammen.
2. Presenter bakgrunnen, dvs. de felles opplysningene, *rammen* (Hvem, Hva, Hvor).
3. Del ut rollekortene og gi tid til fordypning. Eventuelle observatører får alle rollekortene, slik at de kjenner rollenes forutsetninger.
4. Gi en tidsramme; gi gjerne en åpningsreplikk; sett spillet i gang *samtidig* i alle gruppene.
5. Når du bryter spillet, ber du dem først snakke med hverandre i noen minutter i gruppen om hvordan de opplevde hverandre i *rollene*. Be dem lese sine rollekort for hverandre. Observatørene vil få en aktiv rolle med å gi saklig respons her. *Dette punktet er viktig; de får anledning til å distansere seg fra rollene om de har behov for det; de får spontane og ekte reaksjoner på hvordan de er blitt oppfattet, og på om deres egen oppfatning av rollenes signaler samsvarer med de andres.*
6. Den etterfølgende diskusjonen kan ta ulik retning avhengig av hva du vil oppnå med spillet. I alle fall er det naturlig å ta rede på hva som har foregått i de ulike gruppene. Vis interesse for hver enkelt rolle og hvordan de opplevde sin situasjon. Og vær forberedt på at f.eks. én Shanaz kan ha opplevd *sin* situasjon helt annerledes enn en annen! Få elevene til å analysere *relasjonene* og *kommunikasjonen* i gruppen.

Rollespill om løgn

Først deler du klassen i grupper på 2 (3 hvis du vil bruke observatør). Deretter forteller du bakgrunnen for spillsituasjonen. (Jeg tror du bør unngå å røpe at temaet er løgn, for ellers blir noe av overraskelsespoenget borte.)

"Vi skal møte to gode venner som går på samme skole, men ikke i samme klasse. Dere bør være dere eget kjønn, og dere heter A. Hege (eller Helge) og B. Gunn (eller Gunnar)." (Til leseren: nedensfor skriver jeg jentene, men det kan altså like gjerne være en gutt. Prøv å la gruppedelingen skje slik at det blir ulike sammensetninger i de ulike gruppene: noen med 2 jenter, noen med 2 gutter, noen med venner av motsatt kjønn.) Dere er begge to opp-tatt av musikk, og har i flere uker gledet dere til en spesiell begivenhet, en konsert med noen dere begge setter høyt. - Før vi går videre, bruk et par minutter på å bestemme dere i gruppen for hvilken utøver eller gruppe det er dere skal oppleve på denne konserten. Velg noe stort, noe som dere ville sett frem til med forventning og spenning om dette var i virkeligheten. - Dere har bestilt billetter for lenge siden. De var røde; bli enige om hvor mye de koster."

(Elevene avtaler - legger altså noe av ram-mene selv.)

"Spillsituasjonen er dagen etter konserten, og de to vennene møtes i langfriminnuttet i skolens kantina. I går på skolen snakket dere om konserten dere skulle på om kvelden, og dere gledet dere veldig begge to. Dere skulle møte hverandre utenfor konsertlokalet. Gunn som bor nærmest byen skulle hente billettene i luka en time før. Men etter skoletid, en times tid før Gunn skulle dra hjemmefra, ringte Hege og fortalte at hun var blitt dårlig og ikke orket å dra. Kastet opp og vondt i hodet. Dere ble enige om at Gunn skulle prøve å få med en annen, eller å få solgt billettene utenfor lokalet.

Nå sitter Gunn i kantina med matpakka si og venter på Hege. Spillet begynner i det Hege kommer inn i kantina, og Gunn vinker henne bort til seg. - Nå skal dere få hvert deres rollekort som presenterer dere for rollens forutsetninger. Dere får noen minutter til å lese og tenke i gjennom hva dere vil si til hverandre, hvilken holdning dere vil ta."

A. Instruks til Hege (Helge)

"Du har en stund vært forelsket i en gutt (jente) på skolen som heter Per (Pernille). Selv ikke Gunn (Gunnar) har visst om det. I forrige uke ble dere sittende ved siden av hverandre på biblioteket, og dere begynte å snakke sammen. Du syntes han var alle tiders og lett å prate med. Dere lo en masse. På veien fra skolen i går slo dere følge, og så spurte han om dere skulle ta en tur i lysløypa om kvelden. Du hadde selvsagt kjempelyst, så du sa ja. Da du kom hjem, ringte du til Gunn (Gunnar) og sa du var syk og ikke kunne bli med på konserten.

Du hadde en kjempehyggelig tur sammen med Per (Pernille). Dere skal treffes igjen i kveld - og du svever! Men samtidig har du fryktelig samvittighetsnag for at du løy for Gunn. Nå angret du kanskje på at du ikke sa det som det var. Gunn hadde sikkert forstått - ! Men du var redd for å såre henne - dere hadde jo snakket om den konserten så lenge... Nå lurte du dessuten på om hun fikk solgt billettene, eller om du må ut med X kr. - ?

Du er på vei inn i kantina. Hva vil du si når du treffer Gunn (Gunnar)? Vil du holde fast ved at du var syk, og late som ingen ting? - spørre interessert om konserten, kanskje? - eller vil du fortelle alt som det var, og at du nå er 'sammen med' Per (Pernille)?"

B. Instruks til Gunn (Gunnar)

"I går ettermiddag ringte altså Hege en times tid før du skulle dra og hente billettene og sa hun ikke kunne bli med likevel

fordi hun var blitt dårlig - kvalm og vondt i hodet. Du ble virkelig skuffet, for dere hadde sett fram til denne begivenheten. Men det var jo mest synd på Hege, som gikk glipp av den - !

Du ringte litt rundt og prøvde å få med deg en annen, men alle var opptatt - med lekser og prøver, og så var jo billettene ganske dyr... Men heldigvis fikk du solgt billettene ved luka. Selvom konserten var topp, savnet du Hege. Det var litt dumt å sitte der alene, og det hadde vært fint og hatt én å snakke med om opplevelsen etterpå...

Nå sitter du i kantina og venter på Hege - og nå vet du at hun sikkert er 'frisk' igjen... For på veien til skolen hadde du følge med en fra klassen som sa: "Kjempefine forhold i lysløypa i går kveld! Jeg så forresten Hege (Helge) - hun (han) var sammen med han (hun) lyse i 2. kl. du vet - er det ikke Per (Pernille) han heter? Er de sammen, eller - ?" Du kjenner en isklump i magen der du sitter.

Hvorfor løy hun for deg i går? Hva skal du si når du treffer henne? Late som ingenting og fortelle om konserten - ? - eller si rett ut at du vet at hun løy? - eller - ? Det er en vond følelse, som gjør deg litt trist - ."

Spilletid har variert avhengig av klasse-trinn; ca. 5 i 9.kl, opp mot 10-12 min. i 2. kl. vg. Modenhet og konsentrasjonsevne gjør at interessen går dypere og samtalen blir mer søkende og nyansert.

Etterdiskusjonen i plenum

I det du bryter spillet og før du åpner plenumsdiskusjonen, ber du de to (tre hvis observatør) snakke litt om hvordan de opplevde hverandre i rollene. Be dem lese rollekortene for hverandre. Vær forberedt på livlig samtale! Her er eventuelle observatører nyttige.

Plenumsamtalen etter spillet er det viktigste i dette undervisningsforløpet, men utgangspunktet er elevenes erfaringer *under*

spillet. Ta først rede på hvordan det gikk i gruppene. Ble f.eks. alle Hege'ene klar over at venninnen (vennen) visste at hun hadde løyet? - eller var det en og annen Gunn som ikke fikk seg til å si noe? Som en elev i 1. kl. AF sa: "Det vanskeligste som Gunn var å konfrontere Hege med løggen. Jeg hadde ikke lyst, for jeg følte at da tok jeg henne liksom på fersk gjerning, og jeg fikk overtaket på en måte... Det var i alle fall noe som var gått i stykker mellom oss!"

Svært mange ulike reaksjoner og løsninger viser seg å bli utfallet av dette spillet. Og påstanden om at Hege løy for ikke å såre Gunn kommer ofte - fra Hege'ne!

I den videre refleksjon og samtale kan mulige spørsmål til deltakerne være:

- Hvorfor lyver vi?
- Hva skjer med oss når vi blir grepet i løgn?
- Hvordan følte du som var Hege (Helge) det når du fikk vite eller skjønte at Gunn visste at du hadde løyet?
- Hvis Gunn later som ingen ting og ikke lar seg merke med at hun vet at Hege har løyet, lyver hun på en måte selv. I alle fall dekker hun over noe. Er dette også galt (umoralsk)?
- Er det å ikke si sannheten noen gang akseptabelt? Når? Hva er det som eventuelt gjør en 'hvit løgn' lov? Hvem avgjør når en usannhet er lov eller nødvendig? Er det å velge hva en selv anser som det beste, et brukbart moralprinsipp?
- Dersom gruppene har hatt ulik sammensetning, vil det også være spennende å ta rede på om elevene har reagert annerledes i de parene der det har vært to venner av samme kjønn enn i dem der de to vennene er gutt og jente, likeledes om det er noen forskjell på følelsen av svik hos gutter og jenter som Gunn/Gunnar.

Tove Ilsaas, 1. amanuensis i teater-/drama-pedagogikk ved Senter for lærerutdanning og skoletjeneste (SLS), Universitetet i Oslo. Adr: Postboks 1099 Blindern, 0316 Oslo 3.

Svein Olaf Thorbjørnsen Pedagogikk og etikk

Nyere pedagogisk idehistorie lar seg stort sett systematisere i tre hovedtradisjoner: Den emirisk-positivistiske, den marxistiske og den åndsvitenskapelig-hermeneutiske. Den siste typen ser pedagogikk som en kulturfilosofisk disiplin hvor oppdragelsen analyseres i forhold til samfunn og kultur. Normer og verdier, mål og midler spiller en vesentlig rolle i denne analysen.

I en slik pedagogisk tradisjon blir etikken viktig. Den kan hjelpe pedagogikken til å avklare hvilke normer og verdier som skal fungere styrende i oppdragelsen, men også yte verdifulle bidrag når det gjelder forholdet mellom lærer og elev, skolens organisasjon osv.

En typisk norsk representant for denne retning i pedagogikken er R. Myhre. Gjennom sine mange bøker om pedagogiske emner og i særlig grad hans idehistoriske fremstillinger, er han godt kjent blant store deler av den norske lærerstand. Det er derfor ikke overraskende at Myhre nå kommer med en bok som på en særlig måte setter på dagsorden forholdet mellom etikk og pedagogikk. Tidspunktet for bokens tilblivelse reflekterer antakelig også den våknende interesse for etiske spørsmål som ikke bare lar seg gjenfinne i åndsvitenskapelig-hermeneutisk tradisjon (som ofte har fristet magre kår i Norge), men også hos norske pedagoger som tidligere var svært lite interessert i verdispørsmål. Myhres idehistoriske interesse bestemmer også det innsteg han gjør i problematikken: Han søker å analysere de ulike pedagogiske retninger

med tanke på hvordan disse forholder seg til den etiske problematikk.

Bokens innhold er som følger: Etter å ha presentert en miniskisse over de pedagogiske grunnproblemer (kap. 1), går Myhre over til å behandle etikkens grunnproblemer (verdi og normproblemet, samvittigheten, viljen) og de etiske systemer som har gitt ulike svar til disse grunnproblemer (hovedinndeling: filosofisk og kristen etikk). I kap. 5 brukes disse premisser til å vurdere ulike pedagogiske retninger med tanke på hvordan etiske problemstillinger er aktualisert i disse. Retninger som behandles er naturalisme, herunder den positivistiske (Skinner), sosiologistiske (Marx), biologistiske (Neil) og pragmatistiske (Dewey) type, humanisme, både den profane og idealistisk-religiøse type, og kristen oppfatning. Behandlingen av den kristne oppfatning innebærer en analyse av den norske grunnskoles verdimesse forankring. Kap. 6 gir en kortfattet yrkesetikk for lærere. Innholdsmessig dreier det seg her om en utdyping av de elementer som foreligger i Norske Lærerslags utkast til yrkesetikk fra 1972.

I denne sammenheng er det ikke mulig å gå inn på enkeltheter i boken. Fra et fagetisk synspunkt kunne det være grunn til å gå inn på noe av begrepsbruken som noen ganger virker litt forvirrende. Noe av dette skyldes nok også en uklar begrepsbruk i fagetikken selv. På den annen side er det ikke tvil om at Myhre her fyller et tomrom i den pedagogiske litteratur. På en oversikt-

lig måte og med sans for den enkle fremstilling får Myhre gitt pedagoger en håndbok som kan være meget nyttig, også i det daglige arbeid. Bl.a. referer Myhre et par sentrale verdidebatter knyttet til skolen fra de senere år (spørsmålet om et nøytralt verdifag i skolen, 1984/85 og om humanismebegrepet, 1987).

Etikk er et normativt fag. Myhre gir mer indirekte enn direkte uttrykk for sine verdi-preferanser. Han etterlater likevel ikke tvil

om at han befinner seg innen en kristen-humanistisk tradisjon. Dette verdivalg står det selvfølgelig strid om. Bokens gjennomgang av ulike retninger og vurderinger er i seg selv et vitnesbyrd om det. Denne uenighet bør dog ikke forhindre en enighet om at Myhre med denne boken har løftet fram et tema som er vel verd å bruke tid på.

Myhre, R.: Pedagogikk og etikk, Gyldendal 1990. 150 sider.

Svein Olaf Thorbjørnsen, fakultetslektor ved Me-nighetsfakultetet. Adr: Gydas v. 4, Oslo 3.

Religioner og kulturer - skikker og tradisjoner

I Helsedirektoratets veiledningsserie finnes et hefte som har interesse for religionslærere. Som tittelen på heftet (se overskrift) antyder gir heftet en del stoff som det ellers er vanskelig å finne samlet. Siktemålet med heftet er å veilede helsepersonell som ofte får kontakt med innvandrere. De kommer dermed i kontakt med skikker og oppfatninger de må kjenne for å kunne utøve yrket.

Hovedbolken i heftet gir konkret opplysning om skikker i forbindelse med faste, familieplanlegging, svangerskap og fødsel, rituell renhet, dødsfall og begravelse, dessuten skikker i forbindelse med medisinsk behandling. Dette er så nøyere utfoldet innen følgende tradisjoner: Bahai, Buddhisme, Islam, Jehovas vitner, Jødedom, Sigøynere, Sikhisme. Dessuten finner vi et eget avsnitt om omskjæring, og et om språk

og navn. Det gis også en generell beskrivelse av trosinnhold og religiøs praksis hos disse religionene/kulturene. Innledningsvis finnes en god oversikt over det offisielle apparatet som hjelper våre nye landsmenn i ulike relasjoner. I tillegg til litteraturoversikter under de enkelte religionene/kulturene finnes i dokumentardelen bak i boka en mer omfattende litteraturliste, videre statistikk over de ulike samfunnene, en adresseliste til samfunnene og deres institusjoner. Etter min oppfatning vil skolene ha glede av å ha dette heftet, både i grunnskolen og i videregående. Det har en type stoff elevene ofte har spørsmål til der vi lærere ofte blir stående svarløse.

Religioner og kulturer - om skikker og tradisjoner. Veileder for helsepersonell. Helsedir. veiledningsserie 1/89, 126 sider.

bm