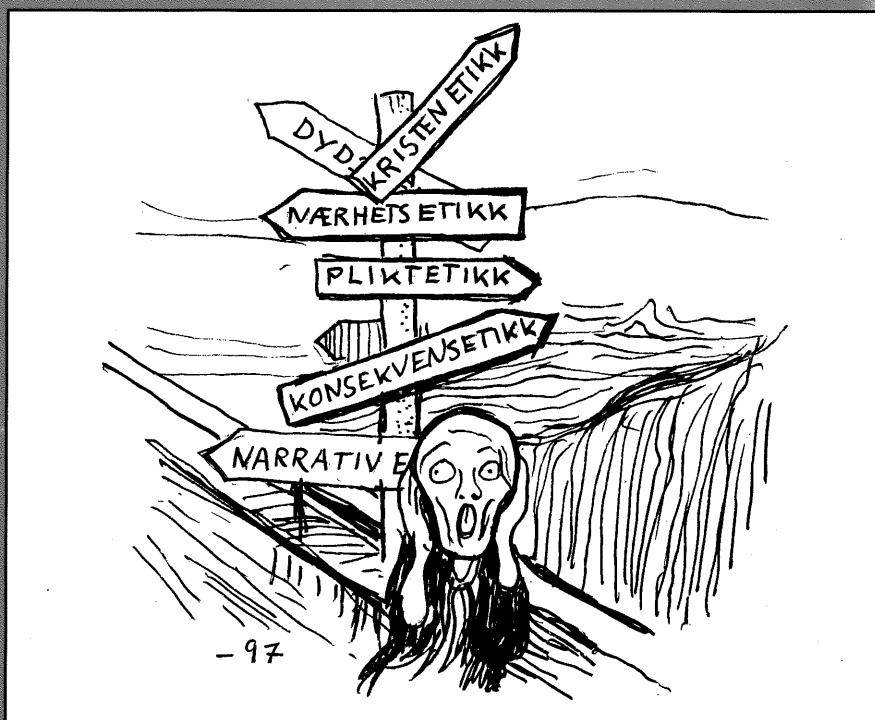


RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for
Religionslærerforeningen
i Norge



Tema: NYERE
MORALFILOSOFI

Årgang 9, 1997 nr.

4



Blir etikkdelen for teoretisk og livsfjern?

Faget religion og etikk i videregående skole bærer preg av å ha sine røtter i de akademiske fagtradisjonene. Dette er til og med forutsatt som så selvsagt at elevene ifølge den nye fagplanen skal kjenne disse faglige røttene, dvs religionshistorie, teologi og filosofi. Alle «bokfag» på allmenfaglig linje i videregående skole bærer preg av dette. Og slik må det være. Som lærere må vi likevel huske at all undervisning fører med seg verdiformidling og oppdragelse, og skolens oppgave kan kort formuleres som kunnskap og dannelse.

Også etikken bærer preg av teoretisering, etikken er læren om moralen, også den kan tilrettelegges som systemer som kan læres utenat og gulpes opp på eksamen for så å bli glemt i en fei. Det er lett å raljere over dette, men trolig er vi i et dilemma: På den ene siden er vi fagpersoner som kan våre teorier på etikkens område – etikk er også fag som det er vi religionslærere som kan. Og nettopp dette ble trukket fram som argument da vi i 1983 ble truet av det Veierødinstillingen som ville stjele en time fra religionsfaget for å gi det til (et hardt tiltrengt) B-språk under påskudd av at etikk jo var noe som kunne bedrives i alle fag ... Men slik er det nettopp ikke, faglig ballast er helt nødvendig. Og den har vi, altså. På den annen side – og det er anliggendet nå: Det kan være at etikken blir for full av systemer og prosedyrer at selve det moralske fordampes i teoriiver. Moralens blir ingen utfordring til elevene i det daglige liv, vi blir kanskje for opptatt av de store spørsmål og vil så gjerne vise hvordan man tenker ulikt med ulik religiøse og livssynsmessig bakgrunn. Men det er grunn til å etterlyse den nære etikken, den som har sammenheng med elevenes og lærernes eget liv og livshistorie. Når etikken også på fagetisk plan har fått en dreining i de siste årene i retning et det antydende, er det all grunn for oss religionslærere til å spisse ører.

Tanken bak det aktuelle temanummer er å presentere denne nye trenden som etter vår mening kanskje kan bidra til å gjøre faget litt mer livsnært for elevene, at det kan gi litt mer «livshjelp» som det heter for tiden, noe som ikke blir gjenstand for aktiv glemsel alt i mai, men kan arbeide i elevene framover – ja hvorfor ikke – på livsveien. Gamle ord ruster ikke.

bm

RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge
Nr. 4, 1997, 9. årgang

Redaksjonskomiteen:
Bjørn Myhre (ansv.)
Harald Skottene
Trygve Rø

Redaksjonsråd:
Elisabeth Haakedal
Otto Krogset
Richard Natvig
Dagfinn Fian
Kari Vogt
Svein Olaf Thorbjørnsen
Notto Thelle

Illustrasjon:
Åsmund Risnes

Formgivning:
John Jones

Det planlegges 4 nummer i 1998

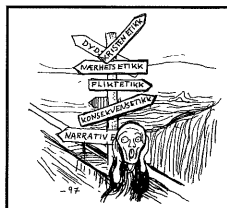
Tidsfrist for nr. 1, 1998:
15. januar 1998

Trykk:
Allservice A/S, Stavanger

Opplag dette nummer:
850

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

ISSN 0802-8214



Innhold

Leder	2
Foreningsnytt	4
Hovedtema:	6
<i>Gunnar Heiene:</i> Blir vi mer moralske av å lære om etikk?	5
<i>Svein Aage Christoffersen:</i> «DEN ANDRE» – i lys av nærhetsetikken	12
<i>Jan-Olav Henriksen:</i> Alasdaire MacIntyre – og dydsetikkens gjenkomst	17
<i>Maud Marion Laird Stenseng:</i> Fortelling og etikk – et nytt perspektiv på moralfilosofien	22
Bokmeldinger:	
<i>Vidar Lande:</i> Etikk i dei nye førebuaende prøvene ved Universitetet i Oslo	31
<i>Ivar Asheim:</i> Grobunn for moral og Nærhet og distanse	35
<i>Kristin Gilje Johannesen:</i> Etikk for russetiden – et opplegg	34

**Tema i neste nummer:
Didaktikk for religionsfaget og KRL**

Landsmøtet 1997

Vi minner om landsmøtet for Religionslærerforeningen som avholdes i tilslutning til faglig-pedagogisk dag på Universitetet i Oslo mandag 5. januar kl. 1615 på rom U 30 i det nye Helga Enghs hus rett på nedsiden av Blinderveien. Innledningen til landsmøtet blir en forelesning ved førsteamanuensis Heid Leganger-Krogstad: Den profesjonelle

religionslærer. Forelesningen blir på rom U 36, også i Helga Enghs hus.

I tillegg til tidligere informasjon om styrekandidater: Torfinn Ryan, Mysen videregående skole er kandidat til styret (for 2 år).

*Vel møtt i Helga Enghs, Blindern
mandag 5. januar kl. 15.15!*

EFTRE-konferansen på Schæffergården august 1998

EFTRE står for European Forum for Teachers of Religious Education og det er konferanser hvert tredje år. Fra Norden har det gjerne vært god deltagelse fra religionslærerforeningene. Kontakten i Norge var først og fremst gjennom IKO. I forberedelsesutvalget til EFTRE-møtet i 1998 sitter det et medlem fra Religionslærerforeningens styre: Marit Hallset Svare. Forrige gang i 1995 var møtet i Hamburg. Det var forøvrig på en EFTRE-konferanse i Sverige i 1986 at ideén om å stifte en religionslærerforening i Norge ble unnfanget.

Tid for konferansen: 27-30. august 1998
Sted: Schæffergården nord for København

Temaet er **På tærskelen til det tredje årtusind – religion, kultur og religionsundervisning i Europa**

Utover foredrag om religion, kultur og religionsundervisning vil det bli arbeidsgrupper

med opplegg og diskusjon om aktuelle utfordringer til religionsundervisningen.

Nærmere om programmet:

Torsdag er temaet: Religion i Europa: Martin Palmer (England): Det kristne europa og en monosentristisk religionsundervisning. Peter Antes (Tyskland): Religioner i bevegelse.

Fredag blir det skolebesøk og foredrag ved Sven-Åke Selander om Kirke, stat og skole i Skandinavia, Søren Bald om det danske skolesystem særlig med henblikk på grundtvigianismens betydning.

Lørdag settes aktuelle utfordringer til religionsundervisningen på agendaen: det multi-religiøse Europa, pluralitet og pluralisme (ved Geir Skeie, Bodø), Utfordringen fra de unge, utfordringer til religionsundervisningen i de postkommunistiske land.

Søndag med oppsummering og avslutning.

Som antydnet alt i lederen har mange etter hvert reist spørsmålet om etikkopplæring egentlig betyr så mye for moralen. Etikken er blitt for teoretisk og ofte for prosedyreorientert, sies det, slik at den er kommet på avstand til de moralske spørsmål mange sliter med (eller ikke sliter med!) i sin hverdag. Dette er temaet i det aktuelle nummer. Først ser Gunnar Heiene nærmere på spørsmålet om etikkens betydning for moralen, dernest kommer tre artikler som har det til felles at de beskriver etikktyper som prøver å trekke etikken nærmere inn i «det vanlige livet». Det dreier seg om den såkalte *nærhetsetikken* som Svein Aage Christoffersen beskriver, videre *dydsetikken* ved Jan-Olav Henrichsen og endelig narrativ etikk eller *livsløpsetikk* presentert av Maud Stenseng.

Gunnar Heiene:

Bli vi mer moralske av å lære om etikk?

Skolen – arena for etisk læring?

Etikk har fått økt prestisje som skolefag. De nye læreplanene legger stor vekt på at elevene skal få innføring i etikk og kunne ta stilling til etiske problemer. Den nye læreplanen for videregående skole fordrer ikke bare kjennskap til etiske begreper og tilnæringsmåter (mål 6a), men krever også at elevene skal «kunne forstå og gjennomføre etiske resonnementer og kunne drøfte etiske spørsmål med utgangspunkt i grunnleggende verdier som menneskeverd og likeverd» (mål 6b). Elevene skal også kunne delta i dialog om etiske spørsmål, ut fra innsikt i noen sentrale etiske emneområder (mål 6c), og de skal kjenne til sammenhengen mellom livssyn og etikk (mål 6a). Ekte dialog kan bare skje når samtalepartnerne har et ståsted for samtalen. Derfor er sammenhengen mellom virkelighetsforståelse, menneskesyn og etikk et sentralt trekk ved den nye læreplanen.

Det er ingen liten oppgave for skolen å skulle virkeliggjøre slike mål for undervisningen. Motforestillingene melder seg raskt: Kan etikkundervisningen bidra til bedre moral, eller blir den bare teori uten betydning for elevenes (og lærernes) personlige moral? Bli vi mer moralske av å lære om etikk – eller er det en illusjon å tro at skolen kan fungere som en arena for etisk læring?

Vi ser stadig tegn som kan brukes til å så tvil om etikkundervisningens betydning. I april 1997 ble det offentliggjort en undersøkelse som gir et nokså negativt bilde av skolen som arena for etisk læring (*Vårt Land* 18.4.97). Både lærere og elever er preget av et dobbelt verdsett. Lærerne er redde for å formidle sine personlige verdier og faller gjerne tilbake til en objektiv, nøytral rolle. Elevene lever på sin side i en verdissfære som har lite å gjøre med de verdiene som doseres på skolen.

Pessimismen får ytterligere næring gjennom Ottar Helleviks store verdiundersøkelse i regi av Norsk Monitor. «Norsk moral i forfall» het det i en avisoverskrift (*Dagbladet* 6.4.96). Det negative bildet som ble tegnet av ungdommens manglende sans for moralnormer kommer også fram i Helleviks bok, *Nordmenn og det gode liv*, som tegner et bilde av utviklingstendenser i det norske samfunnet i årene 1985–1995. Hellevik snakker om «en moralsk alderskløft» når det gjelder synet på visse moralske spørsmål, for eksempel å stikke pengene i egen lomme om en butikkansatt gir for mye tilbake, sykmelde seg uten grunn, bryte fartsgrensene, snike på trikken eller drive med hjemmebrenning. Det som særlig gir grunn til ettertanke, er at det ikke ser ut som om «livsfase-effekten» er entydig positiv. På lengre sikt kan dette føre til en betydelig nedgang i respekten for lover og regler, hevder Hellevik.

1990-årene: Etikdens tiår?

Skolen er ikke den eneste institusjonen som har stilt spørsmålet om etikken kan spille en positiv rolle. Når 1990-årene er blitt kalt «etikdens tiår», har det ikke minst sammen-

heng med etikkrisen i næringslivet. Nær sagt ukentlig ser vi oppslag om etisk betenkelig atferd i næringslivskretser. Samtidig har en rekke bedrifter satt i gang etikkurs for sine ansatte. Men det er betimelig å stille det spørsmålet Andreas Føllesdal stilte i en kronikk i *Aftenposten* (16.3.97): «Etikkurs i næringslivet – hjelper det?».

Føllesdal kan imidlertid vise til positive effekter av etikkopplæring. Ved Harvard Business School har det de siste årene foregått en systematisk opplæring i etikk som peker i positiv retning. Boken *Can Ethics be Taught?* dokumenterer at det faktisk ikke er for sent å påvirke moralske holdninger og atferd hos mennesker i tjuårene. Det er fortsatt et moralsk utviklingspotensiale lenge etter at gutten eller jenta har krabbet ned fra mors fang, hevder undersøkelsen fra Harvard.

Sokrates – og vår situasjon

Spørsmålet om moralsk læring er ikke nytt. Allerede de gamle greske filosofer måtte ta stilling til det, som i Menos spørsmål til Sokrates: «Kan du si meg, Sokrates, om dyden tilegnes ved læring eller ved praksis,

eller – hvis det verken skjer ved læring eller ved praksis – om den da blir mennesket til del gjennom naturen, eller på en annen måte?»

Om det grunnleggende spørsmålet er det samme i dag, er det likevel mye som har forandret seg. Den postmoderne situasjonen stiller oss overfor store utfordringer når det gjelder å formidle etiske normer og verdier. Arenaen for moralsk læring er ikke lenger gitt, i motsetning til det oversiktlige atheniske bysamfunnet. Vi har ikke noe felles torg der alle kan delta i en samtale om etiske utfordringer. Verken kirken eller skolen er en slik felles arena lenger. Det nærmeste vi kommer, er kanskje etikkdebattene i media, særlig i TV, men de etterlater ofte seerne mer i villrede enn de var før programmet. Også etikk kan gjøres til underholdning og konsumvare i et postmoderne forbrukersamfunn.

Hva er etikk?

Det er mange faktorer som bidrar til å vanskeliggjøre etisk læring i vår tid. Men vi kan ikke gi opp tanken om at det går an å påvirke folks moral i positiv retning. Før vi kan gi en nærmere begrunnelse for et ja på vårt innledende spørsmål, må vi imidlertid si noe om hva etikk er og hva moralsk læring innebærer.

For mange er etikk nærmest ensbetydende med et sett av bud og regler, fortrinnsvis forbud og restriksjoner. Det kan være flere grunner til det, men både kirke og skole har nok bidratt til å befeste en slik oppfatning ved å legge ensidig vekt på denne type etiske kriterier. Pliktetikk og regeletikk representerer viktige etiske dimensjoner, men når etikken ensidig fokuserer på tillatte og forbudte handlinger, blir det etiske feltet innsnevret på en måte som er lite fruktbar med tanke på etisk læring og modning.

Følelsen av det rigide og skjematisk ved pliktetikken har ført til at formåls- og konsekvensetiske tilnæringsmåter har fått gjennomslag i moderne etikk. Det må være rom

for å vurdere både intenderte og ikke-intenderte konsekvenser av handlinger i lys av et overordnet verdisyn. I et komplisert samfunn er det ikke alltid mulig å peke ut én bestemt handling som den eneste rette. Ofte må den etiske veiledning begrense seg til å forsøke å stake ut en mulig farbar vei til det gode liv for den enkelte og for samfunnet.

Men heller ikke denne typen etikk fanger opp alle dimensjoner ved den etiske problematikken. Med rette har moralfilosofene de senere år igjen trukket fram den moralske aktør, det etiske subjekt. Begreper som «dydsetikk» og «holdningsetikk» har igjen fått positiv valør, og ord som «karakter» og «personlighet» har fått en sentral plass i det etiske vokabular. Etikk dreier seg ikke bare om handlingsvalg. Like viktig er spørsmålet om den handlende person, om de holdninger og disposisjoner som preger den enkelte og som i stor grad avgjør hvilken retning det etiske valget vil ta. Mer enn kanskje noen annen nyere etikkbok har Alasdair MacIntyres *After Virtue* fra 1981 bidratt til å rehabilitere denne dimensjonen ved etikken, og den har satt dagsorden for dagens etikkdebatt. Nylig har vi også i Norge fått en verdifull bok om denne etikktypen (Ivar Asheim: *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*).

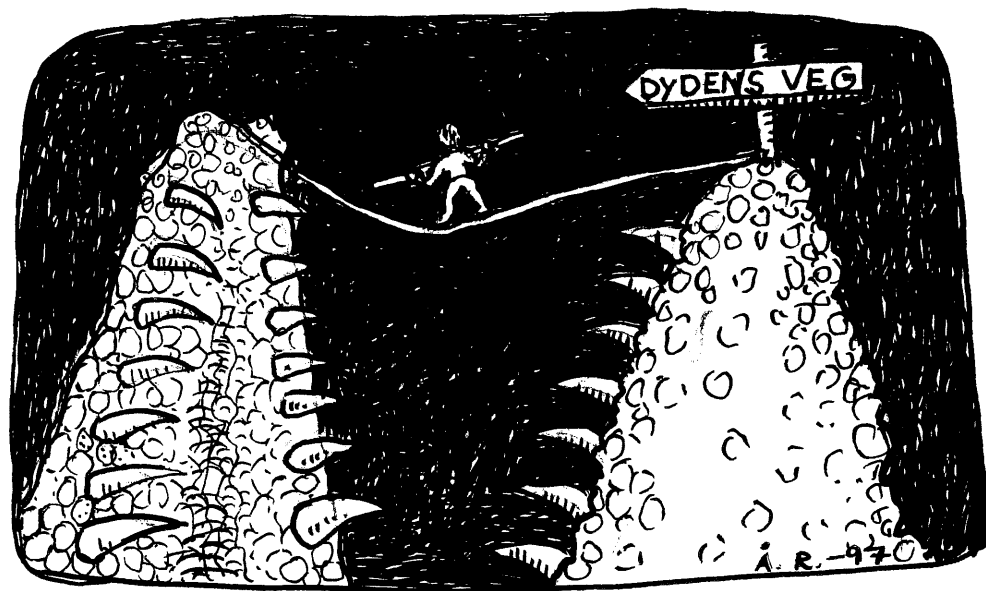
Når vi stiller spørsmålet om etikken kan hjelpe oss til et mer moralsk liv, må vi derfor ta utgangspunkt i en vid definisjon av etikk, som både inkluderer den etiske handling, handlingens formål og resultater og den handlende person.

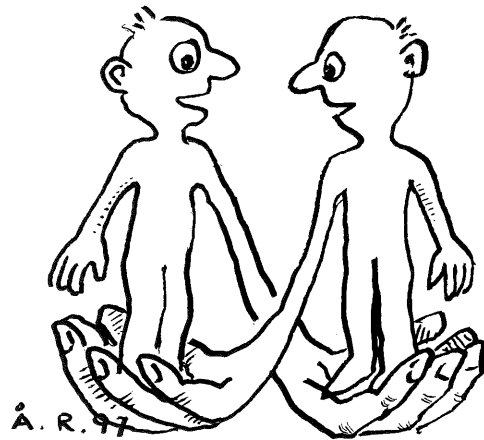
Hva er moralsk læring?

Det andre store spørsmålet vi må berøre, dreier seg om hva moralsk læring er og hvordan slik læring skjer. Også her står vi overfor ulike syn, med feste i forskjellige menneskesyn og teorier om hvordan læring skjer.

Læringsteori

En vanlig oppfatning tar utgangspunkt i klassisk *læringsteori*. Hovedsynspunktet er at moral læres gjennom å tilpasse atferden til





omgivelsenes krav. Mange studier, ikke minst fra USA, har dokumentert at det går an å påvirke mennesker, især barn og unge, til å endre atferd i ønsket retning gjennom bestemte læringsteknikker. Mer vanlig enn forsøk som benytter seg av den klassiske teorien om betinget respons, der ulike assosiasjoner knyttes sammen, er forsøk som tar utgangspunkt i instrumentell betinget respons. Her vil ønsket atferd føre til en forsterkning av handlemåten, enten positivt, ved at et gode tilføres, eller negativt, ved at et onde fjernes. Uønsket atferd blir straffet, enten ved at noe negativt blir påført vedkommende, eller ved at et gode blir fjernet. Også mer generelle teorier om sosial læring og imitasjon har vært brukt for å forklare hvordan samfunnets normer og verdier overføres til nye generasjoner, eller hvorfor tenåringer så lett lar seg påvirke av venner i sine etiske valg.

Læringsteorien har et optimistisk syn på mulighetene for å påvirke folks moralske atferd i positiv retning. Men svakhetene er åpenbare. Det moralske perspektivet blir innsnevret til selve atferden, og moralen blir redusert til et produkt av miljømessige betingelser. Læringsteorien sier ikke noe om hva som er rett og galt, bare om hva som kan føre til at mennesker tilpasser sin atferd til samfunnets krav. Faren for manipulasjon og overdreven kontroll er også overhengende.

Kognitiv teori

Et helt annet utgangspunkt finner vi i den kognitive teori, som legger vekten på menneskets evne til moralsk tenkning og intelligens. Her utvides perspektivet i forhold til atferdsdimensjonen. Moralens styres ikke bare utenfra, men kommer innenfra og utvikles i selve menneskets personlighet. Ikke uten grunn er det blitt trukket linjer mellom Sokrates og en sentral representant for den kognitive moralteori, Lawrence Kohlberg.

Hovedpoenget hos Kohlberg, som har hentet inspirasjon fra Jean Piagets utviklingspsykologi, er at den moralske utvikling hos mennesket går parallelt med den intellektuelle utvikling. Utviklingen skjer i trinn som er faste, universelle og hierarkiske, gjennom en bevegelse fra det prekonvensjonelle, via det konvensjonelle til det postkonvensjonelle nivå. I tidlig barnealder står de egne interesser i sentrum. Barnet lærer at lydighet kan føre til positiv belønning, eller at det går an å oppnå resultater gjennom gjensidig utveksling. Senere utvikles en konvensjonell gruppemoral, preget av personlig tilpasning og av lojalitet overfor samfunnets regler. Det postkonvensjonelle nivået krever større personlig modning og evne til å sette helhetens interesser i sentrum, ved at en forsøker å finne fram til løsninger som tilgodeser ulike hensyn. Topunktet for utviklingen nås ifølge Kohlberg når mennesket er i stand til å vurdere de etiske spørsmål i lys av universelle etiske prinsipper.

Styrken ved denne teorien om moralsk læring er at den legger vekt på utviklingen fra et egosentrisk, ytrestyrt moralsk liv til et selvstyrt, sosialt ansvarlig moralsk liv. Men det er grunn til å stille det kritiske spørsmål om den moralske utvikling virkelig er lik hos alle. For eksempel er det blitt påpekt at Kohlbergs kategorier i stor grad gjenspeiler en «mannlig» tenkemåte som ikke uten videre fanger opp det spesifikke ved jenters moralske utvikling (Carol Gilligan). Dess-

uten er det ikke gitt at det å vite hva som er godt også fører til at en faktisk gjør det gode. Kognitive teorier overbetoner fornuftens rolle og gir for lite rom for følelser og emosjoner.

Psykoanalytisk teori

Forestillingen om at den grunnleggende moralske opplæring nærmest er avsluttet i tidlig barnealder, støtter seg i stor grad til Freuds psykoanalytiske teori. Den innebærer at moralsk utvikling skjer når barnet internaliserer forventninger og normative krav fra samfunnet fortolket som foreldrene. Den optimale tid for moralsk utvikling er mellom to- og seksårsalderen. Moralsk utvikling kan også fortsette senere, men da i en annen form. Freuds teori er langt mer pessimistisk enn de to foregående. Moralsk utvikling finner sted i en kontekst preget av konflikt og forsvar.

Fra én side sett er den en styrke ved den psykoanalytiske teorien at den får med konfliktdimensjonen ved livet. Selv etter et langt liv er mennesket ikke moralsk fullkomment. På den annen side er det en svakhet at teorien legger så ensidig vekt på utviklingen i tidlig barndom og at den overbetoner seksualitetens rolle. Det kan også innvendes at erfaringer fra nevrotiske pasienter ikke uten videre kan danne grunnlag for en teori om moralsk læring hos mennesker med et sunt sjelsliv.

Humanistisk teori

Innenfor humanistisk psykologi er synet på moralsk læring langt mer optimistisk enn i psykoanalytisk teori. Et grunnleggende premis er at mennesket er født med potensial for moralsk utvikling. Det streber etter godhet, sannhet, helhet, fullkommenhet og normer og har evne til å bli selvkritisk og selvkorrigerende. Moralsk utvikling kommer innenfra og er avhengig av den enkeltes virkelighetsoppfatning. Men omgivelsene kan lette eller svekke mulighetene for selvutvikling. Moralens har mange uttrykksformer og

finner sin dypeste mening i forhold mellom mennesker. Moralsk modenhet betyr å være generøs, altruistisk og ha evne til samarbeid. Moralske valg består i å klargjøre egne verdier. Verdiene er personlige og må komme innenfra. De svarer til menneskets behov for selvaktualisering og selvrealisering, som ifølge Abraham Maslow står øverst i menneskets behovshierarki. Også Erich Fromm kan regnes til denne tradisjonen: Å bli menneskelig er å elske, det er leve «innenfra», leve slik jeg «egentlig» er.

Styrken ved den humanistiske teorien er at den ser på moralens som en integrert del av personligheten og legger vekt på menneskets muligheter. Men også denne teorien må underlegges kritisk vurdering. Den bygger på et svært optimistisk menneskesyn og kan lett brukes for å legitimere egoisme og selviskhet.

Det moralske subjekt

Gjennomgangen av de ulike teorier om moralsk læring har vist at vi neppe bør satse ensidig på én bestemt teori. Utviklingen av moralske holdninger og moralsk atferd er en komplisert prosess som både berører fornuften og følelsene og som påvirkes både innenfra og utenfra.

Sentralt i denne prosessen står dannelsen av et moralsk subjekt. Hvordan blir vi personer som tar ansvar for vårt eget og andres liv og utvikler evne til omsorg? Det skjer ikke bare gjennom teoretisk innlæring av normer eller gjennom kontrollert styring av atferd.

Nyere moralfilosofi legger ofte stor vekt på den rolle *empati* spiller i dannelsen av det moralske subjekt. Med empati forstås da evnen til moralsk innlevelse og følelse, en evne som danner grunnlag for moralske følelser som medlidenhet og sympati.

Ifølge moralfilosofen Arne Johan Vetlesen er empatievnene *andre-orientert*. Den retter seg altså mot den andres erfaringsverden og følelser og fører til at jeg selv blir berørt av den andres virkelighet. Dette betyr ikke at min og den andres verden smelter sammen

ved at jeg restløst tar inn over meg den andres situasjon og forsøker å kopiere den andres følelser. Tvert om er det viktig å holde fast på distinksjonen mellom meg og den andre. Empatievnen hjelper meg til å forstå en annens følelse uten selv å føle den samme følelsen, påpeker Vetlesen.

Utviklingen av empatievnene forutsetter at jeg selv blir vist empati. Bare da kan jeg leve meg inn i andres virkelighet og bli i stand til å gi omsorg. Dette må imidlertid ikke forstås deterministisk, påpeker Vetlesen.

Spørsmålet om hva som gjør oss i stand til å utvikle moralsk ansvar og omsorg har også å gjøre med vår evne til å bruke fantasien på en kreativ og konstruktiv måte. Også dette er et moment som er blitt undervurdert i mer intellektualistiske og legalistiske etikktradisjoner, der spørsmålet om etikk har vært begrenset til å finne de riktige normer og applisere dem på korrekt vis i de ulike situasjoner. Den moralske fantasi kan hjelpe oss til å utvikle større følsomhet for det unike ved situasjonen og til å gjøre valg som er optimale.

Emmanuel Levinas' etikk er et aktuelt eksempel på en «nærhetsetikk» som ivaretar mange av de anliggender som er presentert her. Det samme kan sies om den narrative etikk og dydsetikken. Begreper som identitet, ansvar, personlighet, karakter og disposisjoner har igjen fått en sentral plass i etisk tenkning. Det moralske livsprosjekt sikter mot å utvikle personlig identitet og moralsk dømmekraft med basis i en bærekraftig tradisjon.

De moralske normer

Spørsmålet om hvordan det moralske subjekt etableres, er sentralt når vi drøfter muligheter for moralsk læring. Men også den «objektive» siden ved etikken må tematiseres, altså det som handler om de moralske normer og forpliktelser.

Menneskets moralske utvikling skjer ikke analogt til biologisk vekst. Moralsk frihet og ansvar forutsetter modenhet og evne til å se

alternativer, men også bevissthet om å være forpliktet av etiske normer som må være noe annet og mer enn rene samfunnsmessige normer som påtvinges oss.

Den etiske relativisme kommer ikke til rette med etikkens forpliktelsesdimensjon. Når den eneste målestokken for etikken blir personlig smak og behag, vil appellen til makten bli den ytterste konsekvens. Heller ikke den sosiale relativisme, som hevder at det ikke finnes noen etiske målestokker bortsett fra de skikker, lover og idealer som finnes i de ulike samfunn, gir en tilfredsstillende løsning på normproblemet. På en eller annen måte må vi forutsette at det finnes normer og verdier som overskrider de kulturelle grenser og som gjør det mulig å drøfte etikk i et tverrkulturelt og universelt perspektiv. Arbeidet for å nå fram til en «global etikk» (Hans Küng) er uttrykk for det sterke behovet i vår tid for å understreke den fellesmenneskelige etiske forpliktelse.

Kan moral læres?

Det er gitt mange og motstridende svar på spørsmålet om vi blir mer moralske av å lære om etikk. Sokrates var optimist. Etisk samtale og dialog er en forutsetning for å utvikle dydene, hevdet han. Filosofen Nikolai Hartmann representerer det pessimistiske synet: Mennesket blir slett ikke noe bedre av å lære om det gode og det rette.

Å lære om etikk kan oppfattes som et teoretisk og abstrakt prosjekt med liten relevans for de praktiske livsvalg. Kjennskap til etiske teorier og tilnæringsmåter er ingen garanti for å utvikle en bedre moral. Teoretiske overbygninger over etikken kan til og med fungere som legitimering av uetiske holdninger og handlinger. Men det betyr ikke at denne type kunnskap er verdiløs. Kjennskap til etiske teorier og tilnæringsmåter kan hjelpe oss til å sortere argumentene, til å sørge for å belyse alle sider ved etiske valg og til å unngå inkonsekvenser i vår moralske tenkning.

Men det er først ved å bearbeide konkret

erfaring at vi kan komme lenger i vårt moralske livsprosjekt. Etisk læring må primært skje «nedenfra», ved at vi bruker våre livserfaringer til å utvikle vårt etiske register, både på fornufts- og følelsessiden. Derfor bør også vår etikkundervisning ta utgangspunkt i konkrete, livsnære problemer, ikke i overordnede prinsipper.

Et annet hovedprinsipp for undervisning i etikk har sammenheng med det vi har sagt om å etablere et moralsk subjekt. Gjennom våre etiske valg uttrykker vi hvem vi vil være. Våre verdipreferanser viser hvordan vi fortolker vårt eget livsprosjekt. Å utvikle en klar identitet er en utfordring i et segmentert samfunn og en fragmentert kultur, men vi kommer ikke unna denne utfordringen i den etiske læringsprosessen.

I denne prosessen spiller fortellingene en sentral rolle. Det gjelder selvsagt fellesfortellingene fra Bibelen og kulturtradisjonen som helhet, som gir oss moralske idealer og modeller som kan hjelpe oss til å utvikle etisk dømmekraft. Men også nye fortellinger kan få noe av den samme funksjonen, blant annet fordi fortellingene reflekterer det komplekse og tvetydige ved menneskelivet. Fortellingene er «bearbeidet livserfaring» (Asheim 1994).

Nye retninger i etikken som nærhetsetikk, narrativ etikk og dydsetikk kan tjene til å understreke det poenget som etterhvert er blitt tydeligere for oss, nemlig at det faktisk er mulig å tenke seg en livslang etisk læring, ikke først og fremst i form av teoretisk læring om etikk, men som erfaring i etikk, der både moralske følelser og tanker aktiviseres i læringsprosessen.

Litteratur

Asheim, Ivar: *Mer enn normer. Grunnlagsetikk*, Oslo 1994.

Asheim, Ivar: *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*, Oslo 1997.

Bjerg, Sven: *Fortælling og etik*, København 1986.

Can Ethics be Taught? Perspectives, Chal-

lenges, and Approaches at Harvard Business School, Thomas R. Piper m.fl., Boston, Mass. 1993.

Clouse, Bonnidell: *Moral Development: Perspectives in Psychology and Christian Belief*, Grand Rapids, Mich. 1985.

Hellevik, Ottar: *Nordmenn og det gode liv. Norsk Monitor 1985-1995*, Oslo 1996.

Henriksen, Jan-Olav: *Grobunn for moral. Om å være moralsk subjekt i en postmoderne kultur*, Kristiansand 1997.

Henriksen, Jan-Olav og Arne Johan Vetlesen: *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*, Oslo 1997.

Küng, Hans: *Etikk for verdens fremtid*, Oslo 1991.

Levinas, Emmanuel: *Den annens humanisme*, Oslo 1993.

MacIntyre, Alasdair: *After Virtue: A Study in Moral Theory*, London 1981.

Meilaender, Gilbert C.: *The Theory and Practice of Virtue*, Notre Dame, Ind. 1984.

Moral Education: Five Lectures, James M. Gustafson m.fl., Cambridge, Mass. 1978.

Vetlesen, Arne Johan og Per Nortvedt: *Følelser og moral*, Oslo 1996.

Gunnar Heiene, professor i etikk ved Menighetsfakultetet, adresse: postboks 5144, Majorstua, 0302 OSLO

Svein Aage Christoffersen:

«DEN ANDRE» – i lys av nærhetsetikken

La oss ta utgangspunkt i en situasjon som flere kanskje kan kjenne seg igjen i. Noen kollegaer er blitt enige om å møtes over en kopp kaffe etter jobben, eller kanskje over en øl, og de spør om jeg vil være med. Det skulle jeg gjerne, men jeg har allerede gjort en annen avtale, og avslår derfor invitasjonen med følgende begrunnelse:

– *Jeg må gå hjem til Jon og levere tilbake den boken jeg har lånt av ham, for jeg har lovet at han skal få den tilbake før middag.*

De andre hadde imidlertid håpet at jeg ville bli med, og en av dem spør derfor:

– *Jamen behøver du det?*

Jeg føler at det er nødvendig å presisere begrunnelsen min og svarer:

– *Ja, det er jeg nødt til, for jeg har lovet ham det.*

Kollegaen som spurte lar seg imidlertid ikke overbevise av denne presiseringen og sier ganske enkelt:

– *Det spiller da vel ingen rolle.*

Nå føler jeg meg tvunget til å gi en mer prinsipiell begrunnelse, og jeg sier:

– *Hva som helst jeg lover hvem som helst, må jeg holde.*

Men kollegaen lar seg fremdeles ikke overbevise, og jeg griper til et helt allment og grunnleggende prinsipp:

– *Enhver som lover noe, bør holde det.*

Denne enkle replikkvekslingen kan illustrere en ganske vanlig form for begrunnelse i etisk sammenheng. Vi tar utgangspunkt i en konkret handlingsnorm som vi så begrunner med stadig mer allmenne prinsipper, inntil vi ender med et helt universelt prinsipp. Den konkrete normen «Jeg bør gi John boken hans tilbake i dag» er altså forplik-

tende i kraft av det generelle prinsippet «Enhver som lover noe bør holde det». Riktignok er det mulig at også andre prinsipper kommer inn i bildet, slik at vi blir nødt til å veie flere prinsipper mot hverandre. Men måten å argumentere på vil i hovedsak være den samme.

Den danske teologen og filosofen K.E.Løgstrup (1905-1981) var ikke fornøyd med denne formen for argumentasjon. Han stilte det kritiske spørsmålet: Er dette virkelig en etisk argumentasjon? Er den ikke snarere uetisk? I det generaliserende resonnement skjer nemlig det at hensynet til normene blir viktigere enn hensynet til Jon. Jeg leverer boken tilbake, ikke av hensyn til Jon, men av hensyn til et moralsk prinsipp. Jon forsvinner på en måte ut av bildet. Dermed blir moralen til for moralens egen skyld, og det er ikke annet enn *moralisme*, sier Løgstrup. Sagt med en av hans mange poengterte formuleringer: Moralisme er moralens måte å være umoralsk på.

Løgstrups alternativ til dette generaliserende resonnement er en argumentasjon som holder fast ved den konkrete situasjon. Isteden for å bevege seg i generaliserende retning kan kollegaens skeptiske holdning til at det skulle være nødvendig å levere boken tilbake, f.eks. besvares med følgende påstand:

– *Jon har innstilt seg på å lese den i ettermiddag.*

Holder kollegaen fast på sin skepsis og innvender at Jon like godt kan lese noe annet, kan jeg fortsatt eksplisere moralen i situasjonen ved f.eks. å si at

– *Jon stoler på meg, og jeg vil ikke risikere å sette hans tillit til meg over styr.*

Det Løgstrup mener er styrken i en slik

alternativ argumentasjon er at det hele tiden argumenteres med henvisninger til vår avhengighet av hverandre, og følgelig med de konsekvenser denne avhengighet får for vår livsutfoldelse. Det er hensynet til Jon og forholdet mellom Jon og meg som gjør normen forpliktende.

Den argumentasjonsmåten som Løgstrup kritiserer kalles ofte for en pliktetisk eller deontologisk argumentasjon. Men vi kan også tenke oss at jeg avslår invitasjonen til en kopp kaffe med det som kalles et konsekvensetisk eller nytteetisk resonnement. Da vil det utslagsgivende argumentet være at jeg alltid skal velge den handlingen som produserer mest mulig godt, eller, om galt skulle være, minst mulig ondt. Det er summen av konsekvensene som avgjør hva det er riktig å gjøre. Sett under denne synsvinkel kan det vise seg at hvis Jon ikke får boken tilbake, blir han fryktelig lei seg, og kanskje får han heller ikke skrevet den kronikken som han har lovet Aftenposten å levere i løpet av kvelden. Kollegaene på sin side blir nok litt skuffet over at jeg ikke blir med, men det ødelegger på ingen måte samværet. Alt i alt er det altså best å holde avtalen med Jon.

Et slikt konsekvensetisk resonnement liker litt mer på Løgstrups argumentasjon ovenfor, men det kan likevel utsettes for den samme form for kritikk som Løgstrup har rettet mot den pliktetiske argumentasjonen. For hvis vi ser nærmere etter, er det også i konsekvensetisk sammenheng et generelt prinsipp som fører til at jeg velger å gå hjem til Jon, isteden for å ta en kopp kaffe med kollegaene.

Hvorfor skal jeg, konsekvensetisk sett, levere boken tilbake til Jon? Det måtte være fordi jeg har plikt til å velge den handling som samlet sett gir det beste resultat. Den skuffelse og de problemer som jeg eventuelt påfører Jon blir dermed kvantifisert og avregnet mot summen av den glede jeg tilfører kollegaene, og omvendt. Jon som et konkret menneske forsvinner ut av bildet, han

redueres til et tall i et regnestykke. Han betyr ikke noe mer eller noe annet for meg enn et hvilket som helst annet menneske. Når jeg likevel går hjem til ham og leverer boken, er det av hensyn til kravet om å gjøre mest mulig godt. Jon som person bryr jeg meg ikke om. Nok en gang blir moralen til for moralens egen skyld.

Selv om Løgstrups innvendinger rammer både de pliktetiske og de konsekvensetiske resonnementene, betyr den ikke at han mener vi helt kan se bort fra plikter og konsekvenser. Han er altså ikke motstander av plikt- og konsekvensetikk under enhver synsvinkel og i ethvert henseende. Det er en bestemt side ved disse formene for etikk han kritiserer, og denne kritikken fører oss til et helt sentralt punkt i den form for etikk som i de siste årene er blitt kalt for «nærhetsetikk».

Nå skal det straks innrømmes at denne betegnelsen ikke er særlig presis. Løgstrup kalte aldri sin egen etikk for nærhetsetikk, og det gjorde heller ikke en annen av de såkalte nærhetsetikerne, den franske filosofen Emmanuel Levinas (1906-1991). Det er først i de aller seneste årene at ordet er kommet på mote og er blitt brukt på etikere som Løgstrup og Levinas.

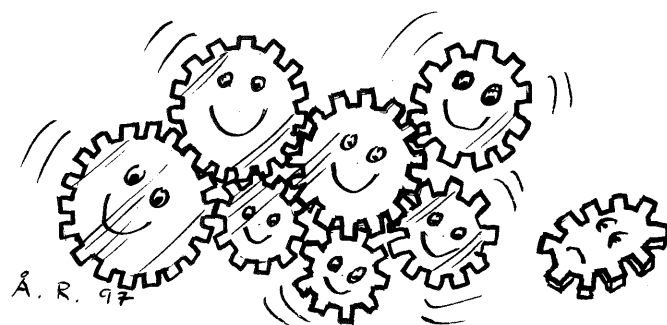
Nærhetsetikk er altså ikke en betegnelse på en bestemt skoleretning i etikken, klart definert til forskjell fra andre retninger som pliktetikk, konsekvensetikk, dydsetikk etc. Snarere dreier det seg om å fremheve et bestemt perspektiv i arbeidet med etiske spørsmål. Men sett under denne synsvinkel kan betegnelsen være ganske treffende både for Løgstrup og Levinas, og for så vidt også for en tredjemann som ofte nevnes i denne sammenheng, den polsk-engelske sosiologen Zygmunt Bauman (f.1925).

Løgstrup, Levinas og Bauman er altså ikke noe enhetlig trekløver, men er på mange måter ganske forskjellige tenkere. Det de har felles, er at de retter søkelyset mot det de mener er en gjennomgående svakhet i mange former for moderne etikk. De replikkvekslingene som vi innledet med

er godt egnet til å illustrere denne svakheten og dermed et hovedpoeng i forskjellige former for nærhetsetikk. Problemet er at den etiske argumentasjon i moderne etikk har en tendens til å miste det konkrete mennesket, «den andre» som man ofte sier, eller «nesten» som det heter i tradisjonell språkbruk, av syne. Den andre, sett som et unikt individ, blir generalisert bort. Vår venn Jon forsvinner.

Når den andre forsvinner som konkret individ, får vi problemer med etikkens grunnlag. Selv om vi legger all vekt på å bygge opp argumentasjonsrekker som er logisk konsistente, blir etikken som helhet i siste instans grunnløs. I den generaliserende argumentasjonen som er kjennetegnet for moderne etikk, søker vi etter et grunnleggende prinsipp som nettopp fordi det er grunnleggende, skal gi de konkrete normene deres gyldighet. Ovenfor eller bakenfor de konkrete normene søker vi en meta-norm, og bak den igjen en enda mer grunnleggende meta-meta-norm. Problemet er imidlertid at vi ad denne vei nok kan komme til et prinsipp som er altomfattende og som ikke lar seg avlede av noe annet, men vi får egentlig ikke noe svar på hvorfor denne normen er forpliktende. Hvorfor har enhver som har lovet noe, plikt til å holde det?

Løgstrup vil, som vi allerede har sett, forsøke å gå i motsatt retning, ikke oppover til en stadig mer generell norm, men nedover, eller bedre: innover i den konkrete situasjon vi står i når vi blir utfordret til å handle. Løgstrup vil eksplisere og utfolde de forskjellige hensyn som ligger i denne situasjon, slik at fokus hele tiden settes på nesten og vår gjensidige avhengighet av hverandre, og ikke på normene. Bare på den måten kan den andres unike individualitet holdes fast, og bare på den måten kan fordringen til slutt bli overbevisende.



Levinas forsøker på sin side å ivareta den andres unike individualitet ved å sette fokus på den andres ansikt. Når Levinas taler om den andres ansikt, legger han vekt på hvordan den andre bryter seg inn i min selvopptatte tilværelse og river meg ut av min selvtilstrekkelighet gjennom konfrontasjonen ansikt til ansikt. Idet den andre ser på meg, møter jeg et individ som ikke kan reduseres til et nummer i rekken eller til bare å være en representant for en art eller en kategori. Ansiktet motsetter seg en slik reduksjon ved å henvende seg til meg i all sin sårbarhet og nakenhet. I denne henvendelsen ligger det en appell som i grunnleggende forstand formulerer det gamle budet: «Du må ikke slå ihjel». Dette forbudet dreier seg ikke bare om den rent fysiske avlivning, men om ødeleggelsen av den andres liv i ethvert henseende. Et annet velkjent forbud, forbudet mot å vitne falskt om sin neste, kan vi derfor se som en konkretisering av forbudet mot å slå ihjel.

Løgstrup arbeider seg fram mot den samme konklusjon ved å legge vekt på den makt vi har over hverandre. Alle forhold er maktforhold, og vi lever i en uløselig avhengighet av hverandre. Det kan være mye eller lite, men vi har alltid noe av andre menneskers liv i vår hånd, på samme måte som de har vårt liv i sin hånd. I dette maktforhold melder den radikale fordring seg og krever at vi skal ta vare på det av vår nestes liv som vi har i vår hånd.

Både Løgstrup og Levinas er altså opptatt

av at vi i møte med den andre konfronteres med en radikal og ubetinget fordring om å ta vare på og beskytte den andres liv. Men hvor stammer denne radikale fordringen fra? Den stammer ikke fra vår neste, fra den andre. Når den andres ansikt appellerer til oss om ikke å slå ihjel, er det ikke den andres appell vi står overfor. Det er ingen tvil om at de fleste mennesker vi møter ønsker at vi skal bevare og fremme deres livsmuligheter, på samme måte som vi ønsker at de skal ta parti for vårt liv. Men den etiske fordring er ikke identisk med disse ønskene. Det ville gjøre fordringen til én blant flere meninger som den andre har, og som det må være opp til meg å vurdere om jeg vil være enig eller uenig i. Skulle fordringen bare være den andres fordring, ville det dessuten innebære at fordringen ville forsvinne det øyeblikk jeg fikk tvunget eller overtalt den andre til å oppgi den. Å slå ihjel en som ikke kan eller vil ta vare på sitt eget liv ville i så fall være helt greit.

Nei, fordringen er ikke den andres eiendom. Selv om den melder seg i ansiktet og i makten, kommer den annetsteds fra. I fordringen møter vi noe som transcenderer og går ut over makten og den andres ansikt. Det er, for med overlegg å bruke et mangetydig uttrykk, livet selv som henvender seg til oss. Løgstrup sier for sin del at fordringen er anonym. Den melder seg uten en tydelig opphavsmann.

Betyr ikke dette at fordringen reduseres til en ren påstand uten grunnlag? Nei, sier Løgstrup, for det er fenomener i det liv vi lever med hverandre som står på fordringens side. Det er fenomener som tillit, barmhjertighet og sannferdighet. Dette er fenomener som ikke helt og holdent er underlagt vårt herredømme. De er grunnvilkår som vi lever på. Uten en grunnleggende tillit ville det liv vi lever ikke være mulig. Hvis vi trodde at alle til enhver tid var ute etter å bedra oss og føre oss bak lyset, ville livet vårt forkrøples og visne. Derfor kan vi heller ikke bestemme oss for konstant å nære mistillit til alle og

enhver. Tilliten kommer bakpå oss og er sammen med barmhjertigheten og sannferdigheten livsvilkår som skjenkes oss. De er spontane livsytringer, for å bruke et av Løgstrups egne uttrykk. Derfor kan vi ikke avvise fordringen uten å komme i konflikt med våre egne livsvilkår.

Når Løgstrup og Levinas legger så stor vekt på at fordringen ikke er den andres eller nestens fordring, er det for å holde fast at ansvaret for andre menneskers liv ikke er noe vi påtar oss, men noe vi pålegges. Det er ikke slik at vi kan velge om vi vil påta oss ansvaret for det vi gjør eller ikke gjør mot andre. Vi kan unndra oss fordringen og si at den ikke gjelder for oss, slik Raskolnikov gjør i Dostojevskis roman «Forbrytelse og straff», men vi kan ikke avskaffe den. Forbudet mot å slå ihjel kan brytes, men ikke oppheves.

Løgstrups henvisning til de spontane livsytringene viser at han ikke søker etikkens grunnlag i den distanserte analyse, men i engasjementet og livserfaringen. Det er når vi engasjerer oss i livet at livsvilkårene og de fenomener etikken bygger på kommer til syne. Løgstrup vil bygge etikken på et fenomenologisk grunnlag. Vi skal ikke her gå nærmere inn på den filosofihistoriske og teologiske bakgrunn for dette, bare nevne at såvel Løgstrup som Levinas på meget selvstendig vis viderefører og korrigerer tenkemåter som i første halvdel av dette århundre ble utviklet innenfor den fenomenologiske og personalistiske filosofien, med E.Husserl, M.Heidegger, M.Scheler, M.Buber og F.Rozenzweig som noen av de sentrale navnene.

Uttrykket «nærhetsetikk» og det som er sagt ovenfor kan kanskje gi et inntrykk av at det dreier seg om en form for etikk som begrenser seg til å gjelde for de nære, mellommenneskelige forhold. Men det er ikke riktig. Løgstrup satte den økologiske krise og vår problematiske omgang med naturen på etikkens dagsorden lenge før det ble vanlig i faglige sammenhenger. Han har anlagt

etiske perspektiver både på økonomi og biologi, og i den senere delen av forfatterskapet spiller menneskets forhold til universet en avgjørende rolle.

Zygmunt Bauman har hevdet at den moderne tendens til å forskyve det moralske ansvaret fra det konkrete individ til et byråkratisk ingenmannsstyre eller til overindividuelle institusjoner og organisasjoner kan kaste et forklarende lys over nazistenes masstryddelsesleire og forfølgelse av jødene. Det som gjorde «Holocaust» mulig, var ikke et kollektivt vannvidd, men en moderne, generaliserende rasjonalitet som hadde mistet den etiske forankring i det mellommenneskelige forhold.

Det er altså ikke slik at nærhetsetikerne vil vende blikket bort fra de sosiale og naturetiske spørsmålene. De vil tvert imot angripe disse spørsmålene fra et nærhetsetisk utgangspunkt. Også når vi skal forsøke å komme til rette med etiske spørsmål i forhold til samfunnet og naturen, må etikken forankres i vårt nære samliv med andre mennesker. Det er der vi konstitueres og blir til som mennesker, derfor er det der, og bare der vi kan lære og utvikle det etiske og moralske skjønn som kan lede oss i arbeidet med de mer omfattende spørsmålene.

Dette fører over til en annen side av nærhetsetikken som kan vise seg meget fruktbar i årene framover, og det er at nærhetsetikken har en rekke berøringsflater, ikke bare med det vi kan kalle den menneskelige livserfaring, men også med fag som pedagogikk og psykologi. Gjennom store deler av dette århundre har den filosofiske etikken hatt få berøringspunkter med disse fagene. All vekt er blitt lagt på mennesket som logisk vesen og på treningen av de logisk-analytiske evnene. Det har hatt sine fordeler, men også sin pris, ikke minst ved at andre sider ved mennesket og menneskets tenkning er kommet i bakgrunnen. Hva fag som pedagogikk og psykologi kan lære oss f.eks om dannelse og utvikling av moralske tenkning hos barn og unge har ikke påvirket etikernes logiske

analyser av de etiske argumentene, og dette har utvilsomt redusert etikkenes allmenne bruksverdi.

I dag er imidlertid etterspørselen etter en anvendbar etikk større enn noen gang, ikke minst i sammenheng med skole og utdanning. Nettopp under denne synsvinkel er det en styrke ved nærhetsetikken at den åpner for et tverrfaglig samarbeid mellom en rekke fagfolk om dannelse og utvikling av moralsk skjønn og dømmekraft. Det er ikke bare nærhetsetikken som har et slikt potensiale. Det samme kan sies om dydsetikken og det som i senere tid er blitt kalt for «omsorgsetikk», med N.Nodding og C.Gilligan som sentrale navn. Slik sett er nærhetsetikken uttrykk for et spennende og omfattende nybrudd i de senere års arbeid med etiske spørsmål.

Litteratur

- Zygmunt Bauman: *Modernity and the Holocaust*. Oxford 1989: Polity Press.
Svein Aage Christoffersen: *Handling, Person, Samfunn*. Oslo 1997: Tano.
Peter Kemp: *Lévinas*. Århus 1992: Forlaget Anis.
K.E.Løgstrup: *System og Symbol. Essays*. København 1992: Gyldendal.
K.E.Løgstrup: *Den etiske fordring*. København 1956: Gyldendal.
Arne Johan Vetlesen (red.): *Nærhetsetikk*. Oslo 1996: AdNotam Gyldendal.

**Svein Aage Christoffersen,
Professor i systematisk teologi,
Teologisk fakultet, Universitetet i Oslo,
adresse: postboks 1023, Blindern,
0315 Oslo**

Jan-Olav Henriksen:

Alasdair MacIntyre – og dydsetikkens gjenkomst

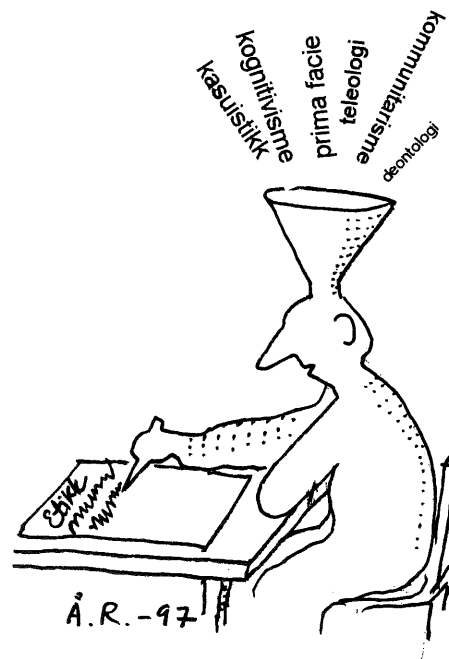
I nyere moralfilosofi har det vokst frem to retninger som har stått i nokså tydelig opposisjon til hverandre: Den ene viderefører forholdsvis bevisst arven fra Kant, og legger vekt på hvordan etiske spørsmål i moderne tid først og fremst må være knyttet til rett og rettferdighet, slik at alle menneskers rettigheter og frihet blir ivaretatt. Denne *liberale* posisjonen finner vi hos tenkere som Rawls, Habermas m.fl.. Her ligger vekten ikke så mye på innholdsmessige verdier, som på allmene normer og ønsket om å utvikle *prosedyrer* som sikrer rettferdighet. Man tar for gitt at det finnes ulike og konfliktfylte oppfatninger om hva som er det gode liv i et moderne pluralistisk samfunn, og trekker seg på mange måter vekk fra å ta stilling til innholdet i slike oppfatninger. I stedet legger man vekt på hvordan det best mulig kan sikres ordninger som regulerer forholdet mellom ulike oppfatninger, og sikrer disse sin rettmessige plass.

På den annen side har vi imidlertid en forståelse av etikk som er gått lei både av prosedyrale og formale, regelbaserte betraktninger om etikk, og av den visjon av menneske og samfunn som ligger bak den liberale oppfatningen. Sentralt her står overbevisningen om at etikk alltid er forankret i de goder som samler et fellesskap, og at det er de kvaliteter og goder dette fellesskapet har, som må danne utgangspunkt for den etiske refleksjonen. I noen tilfeller utvikles denne posisjonen også på en måte som uttrykkelig polemiserer mot forståelser av etikk som «regelanvendelse». En slik forståelse får noe mekanisk over seg, og den bidrar dessuten til at en lang rekke elementer som er

vesentlige for etikken faller utenfor blikkfeltet. Mest sentralt i denne kritikken er at den liberale posisjonen tegner et feilaktig bilde av forholdet mellom menneske og samfunn: Den underbygger en falsk individualisme, som ikke tar på alvor at individet er vevet inn i et samfunn og dermed står i et ufrakommelig forhold til andre, til roller, krav, kvaliteter og goder som er med på å forme det, og som det slett ikke kan gjøre til gjenstand for et fritt moralsk valg. Denne vekten på menneskets innvevethet i et gitt samfunn (community), har gitt denne moralfilosofiske retningen navnet kommunitarisme. Dens mest profilerte talsmann er Alasdair MacIntyre.

Kommunitarisme

Vekten på fellesskapet og dets «bakgrunn-soppfatninger» av det gode liv er på mange måter med på å gi mye av den bakgrunn vi trenger for å forstå MacIntyres posisjon, slik den er utviklet gjennom de seneste to tiårene. Det er rett her å skyte inn at han på ingen måte er alene om å utvikle og forsøke å profilere dydsetikk i en moderne sammenheng. Det finnes sentrale navn i moderne moralfilosofi som har hatt samme anliggende, her kan nevnes bl.a. Iris Murdoch, G.E.M. Anscombe, Martha Nussbaum og Stanley Hauerwas. Felles for dem er at de alle i større eller mindre grad forsøker å anvende det de ser som fremdeles gyldige elementer fra dydsetikken i antikken, og da særlig i Aristoteles' tapning. Når det først er blitt slik at MacIntyre er den man nevner først i denne sammenheng, er det fordi han med boken *After Virtue* (1981) leverte et



meget profilert og også delvis polemisk bidrag til denne strømningen.

Når det imidlertid er som kommunitarist at jeg her har nærmet meg MacIntyre som dydsetiker, er grunnen til det å finne ut fra det som allerede er skrevet. Dydsetikken legger vekt på og forutsetter at mennesker lever i et sosialt fellesskap, og at det tilegner seg dyd ved å realisere sine anlegg innenfor dette fellesskapet, slik at de dyder vi utvikler og de personlige og moralske egenskaper vi har, bare har mening og betydning når de vurderes på bakgrunn av og i forhold til vår plass i et slikt fellesskap. Et eksempel på at den sosiale konteksten er bestemmende for hva vi oppfatter som dyd, er hvordan dydene «tapperhet» og «mot» har en helt annen betydning i et samfunn i antikken enn i en moderne stat. Derfor er dydsetikken også i sin moderne utgave *kontekstualistisk*, – dvs. at den betoner hvordan moralske oppfatninger, overbevisninger og fenomener er rotfestet i og har sin mening bare når de sees i forhold til konteksten de eksisterer innenfor.

Tilsvarende er MacIntyre kritisk til en moral som tar utgangspunkt i regler eller normer, fordi den opererer med en for snever horisont for å forstå dybden i hva moral er. Moral handler nemlig ikke minst om det å virkeliggjøre seg selv som menneske i forhold til et gitt fellesskap. De feilaktige antagelsene bak en oppfatning som ikke tar hensyn til dette oppsummerer han i 5 punkter:

1. Moral er konstituert av regler som enhver rasjonell person under bestemte forutsetninger kan gi sin tilslutning til
2. Disse reglene er nøytrale overfor motstridende interesser, – og moralen selv er ikke uttrykk for en bestemt interesse
3. Reglene er også nøytrale når det gjelder å avgjøre striden mellom ulike oppfatninger om den beste måten å leve som menneske på
4. Moralens gjenstand og subjekt er det individuelle menneske, og i de moralske vurderinger teller den enkelte for seg og seg alene
5. Den som stiller seg på et moralsk standpunkt stiller seg på et punkt som er felles for alle i samme situasjon, slik at selve standpunktet befinner seg utenfor alle sosiale særegenheter.

MacIntyre mener oppfatningen om at moralen skal alle historiske og sosiale betingelser, for at de ikke på noen måte skal influere på den moralske stillingstagen, er å ha helt feilaktige forestillinger om dens funksjon. Problemet bak denne type moraloppfatning er først og fremst at den mangler en rasjonell basis for å organisere disse reglene i forhold til hverandre. Vi trenger med andre ord å relatere reglene til en virkelighet utenfor dem selv, slik at denne virkelighet kan skape en slags *enhet* i vårt moralske liv. Denne virkelighet utgjøres av de goder som det dydige moralske mennesket skal virkeliggjøre i sin kontekst. I dydsetikken blir med andre ord regler og normer noe sekundært.

Menneskelivets mål som etikkens grunnlag

Et grunnleggende problem i denne forbindelse, er at man i og med den moderne fokusering på normer og på handlingers resultat har latt selve *personen* som bærer av moralsk kvalitet komme utenfor horisonten. Det MacIntyre derfor mener må gjøres, er å opparbeide og revitalisere den tradisjonen som i sin tid var i stand til å løse problemene knyttet til menneskelig handling: aristotelismen. Mye av argumentet i *After Virtue* har derfor som oppgave å vise hvordan / hvorfor det er mulig å regne en slik posisjon som levedyktig.

MacIntyre tar i *After Virtue* utgangspunkt i den kjensgjering at vi har mange ulike måter å nærme oss moralske spørsmål på i dag, og at disse eksisterer side om side uten at vi lenger har noe håp om verken å bygge bro mellom dem eller å oppnå en enighet på tvers av dem. Dermed er MacIntyres utgangssituasjon den moralske pluralismen. Men han mener at det «kaos» som eksisterer i moralfilosofien, skyldes at vi bruker løsrevet tankegods fra tiden før opplysningstiden på måter som det ikke opprinnelig er laget for. Den moderne måten å nærme seg etiske spørsmål på, har på mange måter satt det sentrale spørsmålet om forståelsen av menneskelivets mål og hensikt i parentes. Sammen med det er også spørsmålet om hva som utgjør det gode liv langt på vei forsvunnet ut av etikken.

MacIntyres posisjon innebærer at moral først og fremst er noe vi må se som knyttet til *hvordan mennesket ser sine sosiale roller og praksiser som virkeliggjøring av seg selv*. I og gjennom disse roller og praksiser kan selv'et defineres innholdsmessig, på en måte som gir det identitet, og dermed gjør det i stand til å fungere som en avklart og integreert moralsk personlighet.

Et kjernepunkt i MacIntyres analyse punkt er altså påstanden om at tapet av en *teleologisk* referanseramme i det moderne har forandret meningen med moral i det hele tatt. En ting er at overgangen fra «er» til

«bør» avvises som logisk ugyldig. Men også moralske dommer endrer sin betydning. Å kalle noe (eller noen) «godt» (resp. «god») i aristotelisk sammenheng innebærer at det betegnes med henblikk på dets (eller personens) hensikt eller funksjon. I dette er det involvert en påstand om hvordan ting faktisk *er*: Å kalle en handling rettferdig er derfor å si noe om hva et godt menneske ville gjøre i en bestemt situasjon, – noe som også impliserer en påstand om kjensgjerninger.

Dydene i historie og praksis

MacIntyres fortelling om hvordan dydene har fungert gjennom historien utgjør en hoveddel av *After Virtue*. Jeg skal her nøye meg med å skissere noen sentrale trekk:

1. Dydene eksisterer og fungerer innenfor en sammenheng der den moralske oppdragelsens fremste middel er *fortellingen av historier*. Slike historier ivaretar samfunnets hukommelse, og inneholder en forståelse av en moralsk orden.
2. Dyd er knyttet til hvorvidt en person er i stand til å ivareta de oppgaver og roller som han / hun har som medlem i den sosiale sammenheng. Vurderingen av en person er derfor knyttet til personens handlinger, sett i lys av den sosiale konteksten. Dette innebærer at katalogene over hva som regnes som dydig, kan og vil endres med tid og sosial kontekst, og at etikken dermed er nært knyttet til forståelsen av samfunn og livet generelt.
3. Uten en plassering i den sosiale orden mister mennesket sin identitet, og dermed sin sjanse til å utvikle dyd og fremme sin karakter.

Dyder eksisterer på denne bakgrunn ikke i et tomrom, men er del av en videre sammenheng. Først og fremst henger de sammen med praksiser. En *praksis* er den konkrete arena der en dyd blir utøvet. Det kan dreie seg om utøvelse av husholdning, fløytespill, eller å meddele kunnskap gjennom

undervisning. Slike praksiser gir ikke bare mulighet for å utøve dyd, men er også en nødvendig kontekstuell bakgrunn for å forstå hva en dyd i det hele tatt kan bestå i. En slik praksis definerer MacIntyre mer presist slik:

- En sammenhengende og kompleks form for sosialt etablert aktivitet, som inkluderer elementer av menneskelig samvirke
- Den er rettet mot goder som er knyttet til og interne for praksisen
- Slike goder blir realisert gjennom at man forsøker å virkeliggjøre de standarder for fortrefelighet (excellence) som er saks-svarende for og delvis også definerer den aktuelle praksis
- Resultatet av en praksis er at evnen til å oppnå fortrefelighet, samt begrepene om de mål og de goder som er involvert, blir utvidet.

Dyd er derfor nært knyttet sammen med oppnåelsen av de goder som praksisen uttrykker. Disse goder kan bare oppnås dersom vi underordner oss under de regler og standarder som gjelder for praksis. En praksis forlanger altså etter MacIntyres mening bestemte dyder for å kunne opprettholdes. Dyden bidrar til å berike den menneskelige evne til å mestre de rent tekniske sidene av praksisen, men øker også forståelsen av hva som er praksisens hensikter og interne mål. Slike hensikter og mål kan variere, men de er knyttet til og utvikles gjennom praksisens historie. Det er viktig å merke seg at det MacIntyre mener med «interne goder», er de kvaliteter vi trenger og opplever som fellesskap. Slike goder er ikke gjenstand for konkurranse mennesker imellom. Eksterne goder, er goder som ikke henger organisk sammen med praksisen. Penger er et eksempel på det. Å være en god sjakkspiller gir tilgang til et internt gode (evnen til å spille sjakk godt), og det kan også berike andre fordi det gir mulighet for læring av det samme. Men dette gode er ikke nødvendigvis noe man tjener penger

på. Hvorvidt man gjør det, er knyttet til eksterne forhold (er det noen som vil betale?), og godene er tilsvarende eksterne. Interne goder er dermed noe felles, mens eksterne goder er individuelle og gjenstand for konkurranse.

Praksiser er imidlertid også relatert til *institusjoner*, og vanligvis avhengige av å eksistere innenfor slike for å kunne overleve på sikt. Undervisning er et nærliggende eksempel. Å være en god lærer forutsetter dyd, men man kan slett ikke være det utenfor eller uavhengig av skoleinstitusjonen.

Å være i besittelse av dyd er imidlertid noe mer enn bare å praktisere den ved bestemte anledninger. Det ligger i MacIntyres forståelse av dyd at den ikke kan bli brukt som et instrument for å oppnå noe annet, eller er noe man i enkelte tilfeller kan se bort fra. Det er derfor også på dette punkt *en nær sammenheng mellom dyd og karakter, forstått som en stabil holdning forankret i varige personlighetstrekk*.

Den moralske personlighet

Livet kan forstås som en prosess der man går gjennom utfordringer som kan møtes på gode og mindre gode måter. Det er innholdet i denne prosessen som gjør det mulig å bestemme bedre innholdet i både dyder og laster. Dyder er de kvalifikasjoner som man må ha for å kunne utøve handlinger på måter som generelt gjør en i stand til å lykkes i møte med slike utfordringer, mens laster tvert imot gjør en mindre i stand til det samme. En slik forståelse av livet forutsetter imidlertid at man har noe å vurdere en livsførsel ut fra – at man har et mål å bedømme den i forhold til. Det er dette *telos* som gir livets dets enhet, og gir dydene sin retning.

Ikke overraskende mener MacIntyre at en slik forståelse av livets enhet må utvikles mot to fronter: a) Mot en tendens til å se enkeltstående handlinger som løstrevet og uavhengig fra større helheter, noe som leder til at livet fremstår som en samling enkelt-

stående hendelser og episoder, og b) mot en tendens til å skille skarpt mellom selv'et og rollene det innehar.

Dette henger naturligvis sammen med at MacIntyre forstår dyd som et stabilt element i den moralske personligheten. Det er i denne sammenheng MacIntyre etablerer en forståelse av selv'ets enhet som betinget av en narrativ struktur: Det har sin enhet knyttet til enhetligheten i en fortelling som binder fødsel, liv og død sammen som begynnelse, midte og slutt. MacIntyre kan derfor også si at «Narrative history of a certain kind turns out to be the basic and essential genre for the characterization of human actions». Tilsvarende består enheten i et individuelt liv i at det legemliggjør en narrativ enhet. Det går derfor en klar linje fra dydsetikken i MacIntyres utgave og til andre moderne utgaver av etikk som legger vekt på det narrative.

MacIntyres senere forfatterskap

Jeg har i det foregående brukt mest plass på å tegne opp bildet av MacIntyre som dydsetiker, med vekt på hvordan dydsetikken hos ham er knyttet til menneskets funksjon i forhold til et konkret fellesskap som er dannet og samlet om bestemte goder. Denne grunnleggende posisjonen kan også gjøre forståelig den utvikling som den senere delen av forfatterskapet hans har vist: I *Whose Justice? Which Rationality?* (1988) er hovedpoenget å vise hvordan våre forståelser av rettferdighet og rett alltid er preget av bestemte bakgrunnantagelser og tradisjoner, og ikke kan løsrives fra disse. Derfor er det å bevege seg fra et «moralsk univers» til et annet et ganske komplisert foretagende, og vi kan i hvert fall ikke regne med å finne noe felles moralsk språk å samtale i! MacIntyre er tilsvarende kritisk til moderne rettighetstenkning som en holdbar del av etikken.

I den lille boken *Three Rival Versions of Moral Enquiry* (1991) undersøker han de tre dominerende måtene å nærme seg spørsmålet om etikkens rasjonalitet på, og klarlegger der også på ganske kritisk måte viktige for-

utsetninger i både et moderne (Habermas-preget) og et postmoderne (Foucault-inspirert) menneske- og moralsyn. Disse bøkene kan på ulike måter sees som en fortsettelse av det prosjektet han begynte i *After Virtue: Å argumentere for at moralske oppfatninger må være forankret i et bestemt og substansielt syn på mennesket, og på forholdet mellom menneske og samfunn*. I denne sammenheng er det slett ikke gitt at alle syn på dette forhold er like gode eller sakssvarende, og evner å uttrykke hva det vil si å være et moralsk menneske på en adekvat måte.

Innvendinger

Det finnes to kritiske innvendinger som det er spesielt stor grunn til å rette mot MacIntyre: Det ene er at han gir lite rom for å reflektere over det moralske menneskets frihet og uavhengighet i forhold til fellesskapet. På dette punkt møter han ikke de forventninger som mange vil stille til en moral-filosofi som skal fungere i et moderne samfunn. Han er dessuten selv ikke i stand til å levere noe svar på hvordan vi skal møte konflikter mellom ulike grupper (communities) som lever innenfor rammen av det samme samfunn. Disse to problemfeltene er underbelyst i det han har levert av refleksjoner hitil. Samtidig er det imidlertid hans fortjeneste at han har bidratt til å sette den moralske personligheten høyt opp på den moral-filosofiske dagsorden igjen.

Jan-Olav Henrichsen, professor i systematisk teologi ved Menighetsfakultetet, adresse: Postboks 5144, 0302 OSLO

Maud Marion Laird Stenseng:

Fortelling og etikk

– et narrativt perspektiv på moralfilosofien

«*You never really know a man until you stand in his shoes and walk around in them.*»¹

Etikk handler om normer og regler, rettigheter og plikter, rett og galt. De fleste vil være enige med meg i det, uavhengig av hvilket livssynsmessige grunnlag normene springer ut av. Etikkfaget søker begrunnelser for etiske standpunkt, og stiller opp logiske prosedyrer som skal kunne anvendes allment, for dermed å finne entydige svar på hva som er moralsk. Dette er vel og bra, men etikk handler *også* i stor grad om å kjenne mennesker, å forstå seg selv og sine erfaringer, og å kunne identifisere seg med sin neste for å vurdere hva som er det beste å gjøre i en gitt situasjon. Slike perspektiver har lenge vært glemt i moralfilosofien, men er på vei inn i bildet igjen hos mange moderne etikere.

Dydetikk, nærhetsetikk, livsveietikk og narrativ etikk er alle utslag av en reaksjon på den tradisjonelle moralfilosofiens tilkorkommenhet i møte med vår kulturvirkelighet. Man søker rom for å kunne si noe om de mer diffuse sammenhenger i livet, de som ikke nødvendigvis kan settes på en objektiv formel. Det er behov for alternative måter å tenke om etikk, som tar menneskenes erfarte livsvirkelighet på alvor, og som søker mer helhetlige perspektiver enn den tradisjonelle moralfilosofien har kunnet tilby. I denne artikkelen vil jeg se på noen av de bidragene en *narrativ tilnærming* til etikken kan komme med.

I. Litt bakgrunn og begrepsavklaring først...

Begrepet «narrativ», som betyr fortelling, er i de siste årene blitt et populært begrep i

mange fagkretser. Fra en oppblomstring i Storbritannia og USA på 70-tallet og framover til nå, har *fortellingen* opplevd en renesanse i fag som filosofi, psykologi, teologi, sosialantropologi og litteraturvitenskap. Denne utviklingen har skutt fart etterhvert som den postmodernistiske livsfølelsen med sin fragmentariske og pluralistiske virkelighetsforståelse har fått bre om seg. Mennesket har i større grad enn tidligere måttet artikulere behov for *sammenheng* og *helhet*. Disse er viktige egenskaper ved en fortelling, og nettopp fortellingskategorien har vist seg å kunne imøtekomme dette behovet *samtidig* som det har rom for -og faktisk består av -det partikulære og subjektive.

Hva er egentlig en fortelling, eller altså et *narrativ*? *Narrare* (lat.) betyr å fortelle, *narratus* – å gjøre kjent. I litteraturvitenskapen er et *narrativ* kort og godt en fortelling, som «presenterer ei handlingskjede der verknad følger på årsak, og som er plassert i tid og rom.»² Dette er en grei, men ganske teknisk definisjon, knyttet til litterære tekster. Men begrepet favner videre enn det, langt ut over en litterær forståelse. Den danske teologen Svend Bjerg snakker om grunnfortellinger og enkeltfortellinger³, andre snakker om store fortellinger og små fortellinger. Det viktige poenget i denne sammenhengen er at fortelling er et *vidt* begrep. Man kan si at *alt som har en begynnelse, handling og slutt er en fortelling*. – Et liv, et lands historie, en slekt, en religion, en roman, en film... Fortellingene i seg selv er strukturelle konstruksjoner, men konstitueres av *konkrete*, altså *erfarte* handlinger, opplevelser etc.. Dette er i motsetning til den abstrakte og teoretiske tankebygningen som siden antik-

kens logos-tenkning har påvirket vestlig filosofi.⁴

Når den postmoderne tenkeren Lyotard hevder at de store fortellings tid er forbi, tror jeg det er mulig å innvende at selv om *innholdet* i disse metafortellingene for mange er passè, og man ikke lenger føler seg forpliktet på disse, så er likevel ikke grunnkategorien *fortelling* død. Mennesket søker en eller annen *sammenheng*. Et spørsmål som «hva er meningen med livet» ligger dypt der inne hos de aller fleste, og selv om mange postmoderne tenkere vil si at det ikke finnes noen helhetlig mening, så tror jeg ikke mennesket klarer å la være å strebe etter en form for sammenhengende livstolkning.

Det at «narrativ» er blitt et moteord, viser at der er et behov i tiden – som både skole og kirke bør ta hensyn til når de henvender seg til dagens mennesker! Med en narrativ tilnærming til etikk ønsker man altså å ta hensyn til de *større sammenhengene* moralske valg går inn i, og vise til at erfaringene vi påvirkes av ofte kan forstås, tolkes og integreres ved å vende oss til *fortellingskategorien*. Det enkelte individs *erfaringer* regnes på denne måten med til det moralske ressursgrunnlaget, samtidig som de inngår i større sammenhenger som de må tolkes inn i, og kanskje justeres i forhold til. Den narrative etikken er *induktiv*, den begrunnes «nedenfra». Dette er nødvendig i en tid der autoritetens formaninger om rett og galt for de aller fleste *ikke* regnes for å være forpliktende. En etikk begrunnet «nedenfra» gir større muligheter for forpliktelse og ansvar i vår kulturvirkelighet.

Før jeg peiler meg tettere inn på forholdet mellom *fortelling* og *etikk*, som er artikkelens hovedpoeng, vil jeg si litt om den historiske bakgrunnen for *hvorfor* den narrative etikken har en slik blomstring som det har. Det vil kunne si noe om hva som er *nytt* og viktig med denne måten å tenke på.

Fram til opplysningstiden hadde fortellinger høyere status enn de fikk etterhvert som rasjonaliteten skulle komme til å stå i

sentrum for vitenskapen.⁵ *Fornuften* kom til å bli det viktigste mål for sannhet, og naturvitenskapen la premissene for all vitenskap, også for humaniorafagernes sannhetsspørsmål. Bare det som var *gitt*, og kunne bevises empirisk, fikk status som sant. Menneskets viktigste egenskap var evnen til å være fornuftig og objektiv. Etter noen hundre år med en slik tenkemåte, ble det nærmest glemt at mennesket først og fremst ordner, tolker og forstår livet sitt som en fortelling, i en *livshistorie*.⁶ Denne livshistorien står ikke alene, den inngår i mange andre, store og små fortellinger. Problemet med dette har vært at livshistorien er kompleks, og ikke minst *privat*. På grunn av sin *subjektivitet* kan en livshistorie vanskelig være gjenstand for opplysningstradisjonenes vitenskap.

For etikkfagets del, har følgene vært at moralfilosofien ble redusert til å handle om ytre ting, altså isolerte *handlinger*. De franske eksistensialistene mente at mennesker *er* det de velger, det finnes ingen dimensjoner ut over dette. Hos de logiske positivistene i England var man opptatt av språkets begrensninger, og man kunne som en konsekvens av dette bare si noe om ytre, observerbare sider ved det menneskelige livet. Wittgenstein sa «Det vi ikke kan tale om må vi tie om»⁷, og med denne begrensningen forsvant den indre, litt diffuse siden ved etikk ut i en sfære man ikke kunne tale om.

Dermed har man blitt sittende igjen med en etikk som er oppstykket, og som fører til at personlige og indre *holdninger* forsvinner ut av det nære forholdet de burde hatt til handling⁸. -Eller mer korrekt: holdningene *er* der, men man kan ikke si noe om dem, og bevisst *holdningsendring* blir umulig, i beste fall tilfeldig. Etikken blir ensidig ytre og prosedyral, knyttet til enkeltsituasjoners «rett» og «galt». Konsekvensen er at etikk, og særlig individetikken, mister det livslange perspektivet den bør ha. Faren med denne perspektivløsheten, er at man har lett for å bli sittende igjen med en pliktmoral som lett vil helle over mot moralisme og

manipulasjon. Man mister nemlig grunnlaget for det viktige elementet som heter *moralisk skjønn* når man ikke ser en situasjon i sin store sammenheng.

En del moderne moralfilosof⁹ peker på at det finnes *egenskaper* ved mennesket som er blitt oversatt i tradisjonen vi har presentert her, men som *må* med i moraldebatten. Disse er sider ved mennesket som er med på å gjøre det til det det er. Erfaringen viser at det ikke er slik eksistensialistene sier, at jeg *fritt* kan velge hvem det vil være, eller hvilke verdier jeg har. Vi påvirkes av familie, venner, kultur, religion og følelser, og er nærmest like frie som en stein som faller til jorden. Problemet har altså vært at slike sammenhenger er diffuse og kompliserte. De er elementer som ikke alltid kan settes på en logisk formel, og er dermed blitt tilsidesatt i tradisjonell moralfilosofi.

Dikteren Stein Mehren skriver i en artikkel at moderniteten ser negasjon og brudd der *sammenhengene* er nødvendig. Det substansielle individet blir borte, det vil si at man ikke lenger kan si noe om noe. Dette er fordi ethvert forsøk på å si noe om det private hos mennesket avskrives som subjektivt og vilkårlig. Dette, mener Mehren, er resultatet av en lang prosess som tok til da Descartes skilte ut et *jeg*, et tenkende subjekt. «Jeg tenker, altså er jeg». Han -og mange filosofer etter ham- ville finne subjektets *kjerne*. Men denne idealiserte kjernen kan ikke eksistere utenfor de sammenhengene det står i. Det blir som med Peer Gynt og løken, man skreller av lag etter lag – men i midten er det ingenting. Det er lagene som er løken.¹⁰

Hovedproblemet er som en følge av det vi har sett over, blitt formulert i retning av at den tradisjonelle etikken er ensidig fokusert på handling, på *rett* og *galt*. Dette er på bekostning av sammenhengen mellom indre og ytre, altså *hva som er godt*. – Eller sagt på en annen måte; moralfilosofi dreier seg for det meste om hva vi *bør gjøre*, ikke hva det er *godt å være*.¹¹ Er vi gode mennesker, vil

vi gjøre det som er rett. Forståelsen av rett og galt springer altså ut av den før-moralske dimensjonen *dydsbegrepet* dekker.

II. To innfallsvinkler til en narrativ etikk...

Det som kan kalles narrativ etikk er en stor, mangfoldig og uavgrenset emnekrets. Det finnes ikke noen klar enighet om hva det er, eller noen tydelig definisjon. Av de som bidrar til den narrative etikken, er det få som har det narrative som *hovedfokus*.¹² Men hos mange ligger fortellingskategorien under som en nødvendig forståelseshorisont. Det hele er nyskapende og kreativt, og består mest av enkeltmenneskers refleksjoner om sammenhengen mellom fortelling og etikk. – Og slike sammenhenger er det mange av! Det er to innfallsvinkler til narrativ etikk jeg vil fokusere på her, som dekker mye av det som foregår omkring emnet: Det første er det *litterære perspektivet*, som dreier seg om møtet med ferdige fortellinger. Det andre er *livsløpsperspektivet*, det at vi tenker livet vårt som en fortelling, med begynnelse, utstrekning og slutt, og ordner vår livserfaring ved å integrere det i en livshistorie.

1. Det litterære perspektivet

Først litt om det litterære perspektivet: Koblingen mellom fortelling og etikk er på ingen måte ny. Fortellinger har blitt brukt som pedagogiske *eksempler* i all år, tenk bare på Æsops fabler. Ulike kulturers mytologier har i stor grad vært båret av fortellinger som har blitt fortalt i generasjoner, og disse har tolket og forklart tilværelsen for menneskene i uminnelige tider. Vi opplever at de bøkene vi har lest, og de fortellinger vi har hørt, har gitt oss livserfaring som bidrar til vår evne til å tolke hva som foregår omkring oss, og dermed øke muligheten for å forstå hva som er det gode. Vi møter litterære tekster på ulike måter, mange som har betydning for etikken.

a. Eksempelfortellinger

Narrativ etikk har *tilsynelatende* først og

fremst en pedagogisk verdi, men Asheim¹³ fremhever som er et viktig poeng at til tross for at eksempelfortellinger og illustrasjoner av bestemte moralske holdninger selvsagt er viktige, er det ikke er *her* den narrative etikken først og framst har sin misjon. Man kan tenke seg at den egentlig går «den andre veien»; at normer kan *utledes* av fortellinger, ikke at fortellinger dannes for å passe til en bestemt norm. Men når *det* er sagt er det viktig at fortellinger er gode illustrasjoner, så lenge man har det klart for seg at narrativ etikk er mye mer enn dette!

b. Fortellinger som identitetsskapere

På samme måte som kroppen tar opp i seg næringsstoffer når vi spiser, og maten rent fysisk blir til kropp, så tar den menneskelige identiteten opp i seg alle erfaringer fra de fortellinger den «får innabords». Det trenger ikke være skreven tekst, det kan være «fortellinger» som et vennskap, en gudstro, kultur osv. Grunnen til at jeg inkluderer dette aspektet her, under det litterære perspektivet, er at disse fortellingene er gitt *utenfra*. Men identiteten som dannes, *den* hører hjemme i livsløpsperspektivet jeg skal ta for meg etterpå. De erfaringene man får med seg ved å ta opp og «fordøye» fortellingene man omgir seg med, de gir en ressurs til å kunne tolke livet.

Et annet aspekt ved litteraturens identitetsskapende evne, er at når man leser, vil man ofte identifisere seg med en eller flere av personene man leser om. Dette er en evne som trenes opp – å kunne sette seg i andre menneskers sted. Ved denne identifikasjonsprosessen vil man i større grad bli i stand til å sette andres behov foran sine egne. Dette er en egenskap som også kan brukes til flere ting, og kalles av mange moralfilosof^{er} «moral imagination».

c. «Moral imagination»

Vi så over at man ved å lese ulike fortellinger trener man opp fantasien, slik at man blir i stand til å sette seg inn i andre mennes-

kers erfaringer og behov. Vi vet at en presang er mest spennende å gi bort hvis en har forsøkt å sette seg inn i hva mottakeren virkelig har lyst på. Dette klarer vi ved å bruke *fantasi* og kunnskapen man har om den andre personen. Eksemplet kan lett overføres til det moralske, ved at *fantasien* er et viktig element for å forstå hva et annet menneske trenger av kjærlighet og omsorg.

I tillegg til å kunne sette seg inn i andre menneskers behov, er fantasien et nyttig redskap for å vurdere ulike handlingsalternativer. Vi dikter små fortellinger i hodet, og ser for oss hva det ene eller det andre ville føre til. Problemet i et dilemma vil kunne bli artikulert. Derfor har man altså kunnet tilføre selve *problemanalysen* noe nytt.¹⁴ Denne aktiviteten foregår i narrativ form, og stimuleres ved å lese fortellinger, og ved å ta opp i seg egne livserfaringer. Jo bedre trent vi er til å analysere hva et problem består i, og tenke oss mulige alternativer og konsekvenser, -og ikke minst hva den og den handlingen vil bety for andre mennesker, jo mer kan det forventes at vi vil gjøre det gode.

Moralisk skjønn er på dette grunnlaget fantasi til innlevelse i en fortelling¹⁵. Narrativ etikk tar hensyn til det *unike* i situasjoner. Det betyr *ikke* at man ikke kan operere med grunnleggende normer, men at *anvendelsen* av dem er sakssvarende og klok, -satt inn i et større perspektiv. En regel, norm eller plikt, som er rett i enkelte sammenhenger, vil i en annen situasjon kanskje bli riv ruskende gal.¹⁶

d. Livserfaring

En roman eller novelle er *fortettet livserfaring*. Livserfaring gir oss kompetanse til å se en ny situasjon klart, fordi det kan ligne på noe vi har opplevd før. Dette setter den moralske aktøren i stand til å gjenkjenne et problem eller et dilemma. Det er selvsagt viktig med den livserfaringen man selv får som menneske. Men ved å høre andres fortellinger, lese om andres erfaringer og inte-



You never really know a man until you stand in his shoes and walk around in them

grere de i sin egen erfaring, vil det personlige ressurslageret øke.

Det er et viktig spørsmål hvorvidt *fiksjon* gir sanne erfaringer eller ikke!¹⁷ Det er dessverre en del forenklete virkelighetsbilder ute i bøkenes verden. En legeroman gir ikke et spesielt sant bilde av sykehusvirkeligheten. Samtidig er det viktig å holde fast på at mange forfattere virkelig har som mål å være så sannferdige som mulig, og at de faktisk lykkes med å sette ord på fellesmenneskelige erfaringer, som vil kunne være gyldige for mange mennesker i ulike situasjoner, f.eks. sorg eller kjærlighet. Det er stor kunst å skrive slik at man formidler sannhet i et fiktivt verk, og det har med livserfaring å gjøre.

e. Det litterære språket

Mehren skriver at et problem for moralfilosofien er at det er mange menneskelige erfaringer som det er umulig å si noe om bare ved hjelp av det rasjonalistiske, ytre språket. Når de eneste kildene til jeg-dannelse lenge har vært finurlige språkfilosofiske refleksjoner, der man har forsøkt å utkrystallisere kjernen, har man fått et problem; – det er umulig¹⁸. Mennesket *har* som vi så over ingen slik kjerne, det består av de sammenhenger det går inn i og er en del av. Og til å sette ord på disse sammenhengene kommer det logisk-filosofiske språket til kort. Man



Å.R.-97

må vende seg til *fortellingene* og *det litterære språket* for å finne hva det menneskelige subjektet er! –Så kan man kobinere dette med logikkens verktøy i *neste* omgang, for arbeidet med moralfilosofi er avhengig av at man først har et avklart forhold til hvem subjektet er!

Det er i kriser vi i sterkst grad utvikler oss, og innhenter verdifull livserfaring. Mehren illustrerer dette ved å vise til *språkbruk* i krisesituasjoner. «I krisesituasjoner åpner vi oss og bryter gjentakelsens lukkede lovunivers»¹⁹ Det som kjennetegner en slik krise er at det oppstår brudd mellom følelser og erkjennende fornuft. Dette bruddet svekker jeg-følelsen og lamslår viljen. Vi utfordres ut over våre vante erfaringer. Vårt samfunns store problem, mener Mehren, er at det ikke er rom for et språk som sprenger grenser, og som er «positivt beskrivende» og identitetsdannende, og som dermed hjelper mennesker ut av sine kriser. Filosofi er blitt redusert til språkfilosofi, og beskrivelsen av livet er blitt til «et bitte lite øde landskap»²⁰

2. Livsløpsperspektivet

Det som kanskje er litt nytt for de fleste, er at selve *fortellingsformen* kan være viktig for etikken! Som vi så over, har fortellingsperspektivet betydning for hvordan vi tolker livet vårt, og denne tolkningen er grunnleg-

gende for vår rolle som moralsk aktør. Vi må ha evnen til å vurdere en situasjon og sammenhengen den står i for å være i stand til å ta en rett avgjørelse. Her skal vi se på noen aspekter ved den narrative etikkens livsløpsperspektiv.

a. Biografien min – det er meg.

Hvis jeg skal bli kjent med et menneske, er det ved å fortelle om ting som har skjedd meg, hvor jeg er fra, og hvem jeg kjenner. Jeg bretter ut livet mitt, og hører om hennes liv. Jeg setter meg vanligvis ikke ned og begynner fra begynnelsen, men sett at jeg hadde gjort det, og fortalt *alt*, da ville dette mennesket vite *hvem* jeg er. «Alle disse dagene som kom og gikk – ikke visste jeg at de var livet», heter det i et dikt. Livet mitt er fortellingen om alle disse dagene; om opplevelsene, om menneskene rundt meg, om mitt forhold til religion, kultur og samfunn...Alt det vi gjør, og alt som skjer med oss, det gjentar vi, former og tolker vi inn fortellingen om livet vårt.

b. Integritet

Det vi gjør må vi kunne fortelle andre om. Handlingene må kunne bli en del av livshistorien *som vi står inne for*, ellers vil vi ikke kunne bevare noen form for integritet. Og det at vi kan fortelle vår historie, gjør oss *ansvarlige* for den. Å trekke inn ansvar her er viktig, fordi det vektlegger den indre siden ved moral, altså *holdningene*, og motvirker dobbeltmoral. Det er også et viktig korrektiv til det at den narrative etikken lett kan forstås som sinnelagsetikk. Når man står ansvarlig, må man ta på seg at man kan ha misforstått hva som krevdes av en i en gitt situasjon.

c. Livstolkning

Ingen identitet kan eksistere uten noen form for relasjon til mål og hensikt, dermed en horisont av formål, goder og verdier. En person er mer enn hva den gjør i enkelte situasjoner – handlinger og holdninger danner til sammen en sammenheng og historie som

påvirker og endrer livsførselen. Dette «sammenhengende» gjelder *både* den enkelte persons livshistorie, og de historier/ fortellinger det går inn i.

Alle har en form for mål med livet sitt²¹. Det kan være å leve så lenge som mulig, å tjene mange penger, det kan være å bli lykkelig, være god eller det kan være å komme til himmelen eller nirvana...Målet kan være mer eller mindre artikulert, men jo klarere mål jeg har, jo strengere forsøker jeg å styre livet mitt i den retningen. Målet jeg har bestemmer tolkningen av opplevelser og fortellinger. Vi former livet vårt, styrt av de verdiene som er knyttet til det målet vi har. Målet forplikter, og *det gode liv* er et liv som kan fortelles som en sammenhengende fortelling, som gir mening i forhold til det målet en har²². Man tolker altså livet sitt inn i en sammenheng – som er rettet mot et mål.

d. Dannelse /dyd

Både *dannelse* og *dyd* er gammelmodige begreper som mange tørker støv av igjen. Enkelte mener de er så belastet at det er problematisk å bruke dem²³, men jeg kan foreløpig ikke se noen alternativer som er dekkende. I den moralske debatten er begrepene dyd og dannelse -uansett form- nødvendige for å kunne si noe om *helhetsspektivet* den narrative etikken ønsker å fokusere på. Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom narrativ etikk og dydsetikk, og de er begge en del av den moralske nyorienteringen som foregår.

Det at hele livsløpet henger sammen, med holdning og handling hånd i hånd, fører oss tilbake til det vi så på tidligere som en utfordring fra enkelte moralfilosofier; – å *først* se på hva det er *godt å være*, for så å la rette *handling*er springe ut av den livsholdningen. Hva det er godt å være handler om hvilke mål et menneske har. Egenskaper er gode i kraft av sin funksjonsdyktighet i forhold til et mål. Når man snakker om en *god far* eller *en god svømmer*, er ikke egenskapene som kvalifiserer en som «god» de samme, men

defineres av den rollen de skal utføre. På det moralske området er det naturlig å strebe etter å være *et godt menneske*, og de kvalifiserende egenskapene, eller dydene, vil være slike som f.eks. barmhjertighet, rettferdighet, medlidenhet og humor. Hvordan disse egenskapene (som er varige elementer i personligheten) kommer til uttrykk i hverdagen er avhengig av konteksten, eller sammenhengen, de står i. Narrativ etikk er altså *kontekstuell* etikk..

III. Hva kan en slik tenkemåte tilføre mer tradisjonell etikk?

Narrativ etikk kan ikke være mer enn et *supplement* til annen etikk. I så måte er det ganske postmodernistisk tankegang på den måten at vitenskapen ikke kan støtte seg til *en* metode og regne med å finne sannhet. Vår virkelighet er fragmentert og kompleks, og ignorerer moralfilosofier dette, har de mistet muligheten for å kommunisere med dagens samfunn. Etikkfaget er *nødt* til å støtte seg til en reell forståelse av hva menneskelivet består i, og hvordan det oppleves. Sannheten er ikke hva den synes å være, ser man fra en annen vinkel, vil man få et annet -og kanskje like riktig svar.

Dette kan veldig lett føre til relativisme. Men jeg tror likevel at ved å bevare tanken om en endegyldig, transcendent idè om det gode, vil man kunne overvinne dette problemet.²⁴ På hvilken måte da? I boka *Zen and the art of Motorcycle Maintenance* skriver forfatteren R. Pirsig om sin filosofiske jakt etter å finne ut hva begrepet «Quality» består i. På mange måter er dette begrepet nettopp en slik «endegyldig, transcendent idè om det gode» som kan overvinne relativismens problem. Pirsig skriver; «Quality decreases subjectivity. Quality takes you out of yourself, makes you aware of the world around you. Quality is *opposed* to subjectivity.»²⁵ En slik metafysisk idè er altså et nyttig korrektiv til den *egoistiske* subjektiviteten.

Likevel er det viktig å forstå at folks tolkning av hva som er midler for å oppnå det

gode er kulturelt basert. Vi har alle ulike ressurser i kraft av våre ulike *livshistorier* til å se hva som er godt. Fordelen med en narrativ tilnærming til etikken, er at man har større mulighet for å fange opp et riktigere bilde av sannheten enn det den reduserte vitenskaplige modernistiske tilnærmingen kan gi. Den narrative tilnærmingen møter utfordringene fra det postmoderne. Ved å vektlegge *sammenhenger* i livet, gis det likevel ikke inntrykk av en fragmentert moralsk virkelighet.

Et annet viktig tilskudd til tradisjonell etikk er at den narrative etikken i større grad kan anvendes feministisk, – altså gir den mulighet for en etikk på kvinners premisser. Kjønn er et viktig aspekt ved narrativitet²⁶ Menn er tradisjonelt mer analytiske, Kvinner tenker (oftere) i større sammenhenger, altså mer syntetisk.²⁷ Tradisjonell etikk begrunnes ensidig utifra et mannlig rasjonalitetsideal, mens dette «dybdeanalytiske» er en tenkemåte som ofte ikke gjenspeiler -og dermed ikke appellerer til mange kvinners rasjonalitet. Det er *dette* som menes med at mye av akademisk virksomhet foregår på menns premisser. Det er ikke dermed sagt at det er *riktigere* å tenke i større sammenhenger, men et mangfold i synsvinkler er nødvendig for å oppnå et så troverdig bilde av virkeligheten som mulig.

Man kan illustrere dette med at en god roman er avhengig av at både det tekniske og håndverksmessige fungerer, og at den har en linje, et plot, og en fortelling som gir romanen en indre sammenheng. Hvis vi blir i bildet, kan vi si at tradisjonell etikk består av en analyse av enkeltsetninger, symboler, ord og detaljer. På samme måte som at den logiske analysen i en litteraturanalyse må suppleres med de større linjene, kan en narrativt vinklet etikk peke på og trekke fram nødvendige forstellingsstrukturer i en analyse av menneskets moralitet.

Den narrative etikken er altså et forsøk på å utvide opplysningstradisjonens reduserte menneskesyn. Henriksen skriver: «dersom

vi skal forstå og evt. løse de problemer som idag er knyttet til formidling av etikk og moral (inklusive kristen etikk og moral), krever det en gjennomtenkning av det spørsmål som har vært stilt siden mennesket begynte å reflektere over seg selv: «Hva er et menneske?»²⁸ Det er nettopp i gjennomtekningen av dette spørsmålet at fortellingskategorien får stor betydning, fordi et menneske på mange måter er sin livshistorie. Det narrative aspektet er blitt gjenoppdaget som en måte å kunne nærme seg forståelsen av hva et menneske er.

Et viktig poeng for Henriksen er at det moralske subjektet lever i en livsverden som man deler med andre, og «Fortellingen er en del av livsverdenens basis.(...) Dersom vi skal besvare spørsmålet: «Hva skal jeg gjøre?», må vi først vite svaret på spørsmålet «Hvem er jeg». Og ingen av disse svarene er tilgjengelige ut over en narrativ framstilling, der det blir klart hvilke historier vi er en del av.»²⁹

Det er egentlig vanskelig å snakke om «narrativ metode» i etikkfaget. Det er snarere en bevissthet, eller et perspektiv, som bør fokuseres på i mye større grad enn det hittil er gjort i norsk moralfilosofi, og ikke minst i teologisk etikk³⁰. Dette tror jeg ikke minst er viktig i kommunikasjon med dagens mennesker. En viktig verdi for de fleste er å være autonom, -å selv kunne bestemme hva man synes er rett. Så snart noen «bedrevitere» forteller andre hva de bør gjøre blir det opprør. Dette er blitt et problem, særlig i formidlingen av etikk.

Til slutt: Den narrative etikken bærer på mange utfordringer. Det finnes enkelte problematiske elementer, men jeg har i denne sammenhengen forsøkt å gi et inntrykk av de *positive* tilskuddene til etikkfaget som jeg har funnet – og blitt veldig fascinert av. I en tid som forandrer seg raskt er det ofte vanskelig å unngå at moral henger «bakpå» og oppfattes som noe bakstrebersk og konservativt. Jeg ønsker meg en ny bevissthet som resulterer i å analysere de spesifikke behovene som tiden viser, for å kunne formidle

etikk i en tid som preges av ansvarsløshet og oppgitthet. Og jeg drømmer om en formidling av etikk som kommer mennesker i møte forfra, med idealer å strebe mot, ikke at etikk bare handler om ondt å holde igjen for!

Noter:

- ¹ Fra Harper Lee: *To Kill a Mockingbird* (roman), Heineman 1974, s. 283
- ² Lothe, Jakob; *Fiksjon og film*, Univ. forl. 1994, s. 11
- ³ Den bibelske grunnfortellingen er en bue som går fra skapelse til nyskaping, med vendepunkter i syndefall og Jesu død og oppstandelse. Enkeltfortellingene innenfor grunnfortellingen finnes på mange ulike nivåer, fra fortellingene om Jesu eller Davids liv, til lignelser og underfortellinger. Disse begrepene er ikke begrenset til Bibelen; for eksempel er min slekt en grunnfortelling, mens mitt liv er en enkeltfortelling innenfor slektens ramme.
- ⁴ I Ivar Asheims bok i teologisk grunnlagsetikk *Mer enn normer*, Univ.forl. 1994, s.134, peker Asheim på dette som en viktig årsak til at narrativ metode har hatt en slik blomstring. Kapitlet om livsveietikk/ narrativ etikk er forøvrig verdt å lese for de som synes dette er spennende.
- ⁵ Et slikt bilde må naturligvis nyanseres noe. Fortellingens verdi ble påpekt også i forrige århundre, f.eks. hos Grundtvig.
- ⁶ Dette er veldig tydelig hos jødene, som har en fortellings-/ historiebevissthet som overgår de fleste andre kulturer. Asheim trekker fram dette aspektet ved Bibelen, altså den hebraiske, dynamiske historiefortellingen, som ofte har druknet litt i den greske abstrakte filosofien. (se note 4)
- ⁷ Wittgenstein, i sitt hovedverk *Tractatus*.
- ⁸ Asheim, *Mer enn normer*, s.132
- ⁹ F.eks. Charles Taylor, Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum og Iris Murdoch.
- ¹⁰ Mehren, S.: «Etikk og annen skjønnlitteratur», s 7, i Tysdahl, Bjørn (red.): *Literature and Ethics – Proceedings from the Symposium «Skjønnlitteratur og etikk» held at The Norwegian Academy of Science and Letters, Oslo, 23-24 April 1992*, Det Norske Vitenskapsakademi/ Univ. of Oslo, Oslo 1992
- ¹¹ Taylor, C.: «Iris Murdoch and Moral Philo-

- sophy» i *Iris Murdoch and the Search for Human Goodness*, 1996, s.3f.
- 12 S. Hauerwas, M. Nussbaum, A. MacIntyre m.fl. er ganske *eksplisitte* når de vektlegger forholdet mellom narrativer og etikk.
- 13 Asheim, I.: *Mer enn normer*, s.137
- 14 Samme bok, s.137
- 15 Henriksen, J.-O. i et upublisert manuskript, «Hva er etikk? Perspektiver på etikk og fortelling.», s. 9
- 16 Det klassiske eksemplet på dette er fra Kants etikk, der en overordnet plikt som «du skal ikke lyve» *uansett* får forrang. Vanligvis er jo dette en fornuftig og god regel, men for Kant ville det være galt å lyve også i en situasjon der han skjulte et menneske som var på flukt fra en morder, og morderen spurte hvor offret var. (Dette er en veldig sterk forenkling av Kants etikk, men poenget skulle være der!)
- 17 Denne diskusjonen kan tydeliggjøres i forhold til bruk av *film* som formidling. Vil en dokumentarfilm, med bevisst bruk av arkivmateriale fra virkeligheten, nødvendigvis gi en *riktigere* formidling av et sakskompleks enn ved bruk av ren fiksjonsfilm? En dokumentarfilm som gir seg ut for å være objektiv kan virke mye mer *manipulerende* enn en uttalt subjektiv spillefilm!
- 18 Mehren, S.: «Etikk og annen...», s 14f
- 19 Samme artikkel, s.15
- 20 Samme artikkel, s.15
- 21 Henriksen understreker den narrative etikken (delvise) teleologiske karakter, i «Hva er etikk? (...)», s.13.
- 22 Samme artikkel, s.13
- 23 Asheim, *Mer enn normer*, s. 116ff. Asheim ønsker å erstatte «dyd» med «holdning». Dette mener jeg ikke er tilfredstillende. Selv sagt fanger det opp noe av dydsbegrepet, men jeg har to innvendinger. Det første er at dyd er mer omfattende, fordi det ivaretar både indre og ytre handling, mens holdning først og fremst er noe indre. Med bruk av holdning blir det vanskelig å avgrense fra sinnelagsetikken. Mitt andre poeng er at for de yngre generasjoner er begrepet så og si fullstendig ute av dagligtalen. Min påstand er at det må være mulig å fylle begrepet med nytt innhold!
- 24 Dette er en tanke som er *relativt* uproblematisk i et teologisk miljø, men går man utenfor

dette, bør man diskutere dette poenget grundig. Iris Murdoch gjør dette i sitt viktigste filosofiske verk, *The Sovereignty of Good*, Routledge, London 1991 (1970), særlig ss. 90 – 102. Hun er ateist, men argumenterer sterkt for en metafysisk ide om det godes realitet. Et sentralt motiv for henne er sammenligningen mellom *det Gode* og *sola* i Platons hulelignelse.

- 25 Pirsig, Robert M, *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance – An Inquiry into Values*, Vintage, London 1989, s.242
- 26 En roman som er interessant i forhold til dette med at kjønn har ulik synsvinkel, er Charles Dickens' *Little Dorrit*, som egentlig er to romaner, der samme fortelling blir fortalt først fra hennes synsvinkel, så fra hans. Fortellingene blir ganske ulike, og illustrerer godt at en situasjon tolkes alltid in i en livshistorie, og tolkningen av hva som foregår formes av tidligere erfaringer.
- 27 Mennesker er ulike, og det er sannsynligvis for enkelt å kjønnsdele rasjonaliteten på denne måten. Likevel velger jeg å gjøre det, fordi jeg er overbevist om at den store majoriteten vil oppleve at et slikt mønster til en viss grad stemmer. Hvorvidt det er kulturbestemt eller ikke, eller om slike påstander bare er populærpsykologisk preik – det lar jeg ligge i denne sammenhengen.
- 28 Fra forordet til J.-O. Henriksen: *Grobunn for moral*, Høyskoleforlaget 1997
- 29 Henriksen i «Hva er etikk? (...)», s.8
- 30 En liten kommentar om kirkenes formidling av etikk; Det blir stadig sagt at kirken må være klar og myndig, men hva er poenget når folk ikke tar det til seg? Bør ikke utfordringen for kirken være å fokusere mer på *godhet*; på dyder som trofasthet, ærlighet, barmhjertighet osv.? Først *da* vil det være grobunn for kirkenes forkynnelse og veiledning.

Maud M.L. Stenseng,
hovedfagsstudent i Kristen-
domskunnskap ved Menig-
hetsfakultetet, adresse:
Helgesensgt. 82 E,
0563 OSLO

BOKMELDINGER

Vidar Lande:

Etikk i dei nye førebuaende prøvene ved Universitetet i Oslo

Ved dei fleste universitet verda over finst det obligatoriske introduksjonskurs. Det blir som regel ikkje lagt særleg vekt på å få desse kursa like frå universitet til universitet, og den einskilde læraren er ofte einaste ansvarleg for å setje studentane i stand til å møte den akademiske røyndommen. I Noreg derimot har me som kjent i generasjonar dyrka vår sosialdemokratiske utgåve av «førebuaende prøver i filosofi», eller «examen philosophicum».

I 1996, frå hausten av, blei den siste ex.phil. reformen ved Universitetet i Oslo sett ut i livet. Pensum blei redusert frå 7 til 5 vektal. Reduksjonen gjekk særleg ut over filosofihistorie, men i tillegg blei det oppretta ein ny eksamen – fakultets-eksamen, eller «examen facultatum», som namnet sjølv sagt måtte bli. Som ei førebels to-årig prøveordning blei det oppretta heile 6 pensumvariantar som kvar utgjorde 3 vektal: teologivariant, rettsvitskapleg variant, humanioravariant, lingvistikkvariant, samfunnsvitskapleg variant og allmennvariant, - den siste eit universalpensum som kunne godkjennast på alle fakultet. I tillegg til det spesielt fagretta pensum omfattar ex.fac-eksamen også ein «fellesdel» på 2 vektal, bestående av to fag: «etikk» (1 vektal) og «vitskap og rasjonalitet» (1 vektal).

Dei nye førebuaende prøvene består no altså av ex.phil.(5 vektal) og ex.fac. (5 vektal). Det bør vel nemnast her at det var avdelingar ved Universitetet i Oslo som ikkje ville vere med på prøveordninga, t.d. innan

mat.nat. fag og pedagogikk. Desse avdelingane krev som før berre» examen philosophicum», no altså i redusert utgåve frå 7 til 5 vektal. Men dei fleste fakulteta har altså førebels godtatt ei ordning der det gamle ex.phil.(7 vektal) har blitt utvida til det nye ex.phil + ex.fac. (10 vektal)

I det gamle 7 vektals ex.phil. var også eit kapittel om etikk. Men i den nye ordninga er altså all etikk flytta over i ex.fac. fellesdelen. Det er denne nye etikkdelen som skal omtalast her, altså eit eitt-vektals kurs. Eitt vektal skal normalt omfatte ca. 150 lese-sider, eller 1/20 av eit studieårsverk. Reknar ein eit slikt årsverk til ca 8 månader, så dreier det seg altså her om eit kurs som skal tilsvare ca.12 dagars studiearbeid, fordelt over ein 3-4 månaders periode – haust eller vår. I eit slikt kurs må det bli begrensa kva resultat ein kan vente seg, men ser ein på studieplanen verkar den likevel ganske ambisiøs. Hovudmålsetjinga er å få oversikt over etikkhistorie i vår vestlege kultur, samt å få eit systematisk innsyn i etiske problemstillingar- og bruke etisk tenkning i praktiske situasjonar.

I den utjevne studiehandboka er den historiske delen av etikkstudiet delt opp i 6 punkt. Det er punkt som omfattar oldtid, mellomalder, reformasjonstid, opplysnings-tid og romantikk, samt eit punkt om fleirkulturelle samfunn og politisk liberalisme, der det er lagt særleg vekt på den amerikanske liberalistiske moralfilosofen, Rawls.

Den systematiske delen omfattar også 6

punkt. Samanfattande kan ein vel seie at intensjonen her er å gjeve ei innføring i skiljet mellom normative og deskriptive etiske disiplinær. Vidare skal studentane kjenne metaetiske problemstillingar, særleg korleis ein kan grunngjeve normative utsegner. Det blir lagt særleg vekt på eit skilje mellom «kognitivism» (Aristoteles, Kant, Bentham) og «non-kognitivism» (Hume). Vidare er det lagt spesiell vekt på at studentane skal kjenne til Aristoteles' dialektiske etiske tenkning, samt kjenne sentrale etiske omgrep: kasuistikk, analogislutningar, det formale likskapsprinsippet, etiske eigenskapar og etisk relevante eigenskapar, norm, normtyper, generelle normer, prima facie normer, normkonfliktar, praktisk skjøn og reflektert likevekt. Punkt 4 i studieplanen for den systematiske delen seier vidare at studentane også skal kjenne til normative etiske teoriar, inndela etter hovudprinsippet «deontologi» og «teleologi». Vidare i punkt 5 seier studieplanen at ein skal ha innsikt i det å vere sakleg og kjenne til etiske reglar for akademisk ærlegdom, mens siste punkt i studieplanen er vigd til praktisk-etiske problemstillingar. Det blir t.d. vist til at ein skal kjenne til sentrale døme frå likstillingsproblematikk på grunnlag av kjønn og rase (etnisitet.) Ein skal også kjenne til demokratiske spelereglar, vere kjent med omgrepa «toleranse» og «sivil ulydnad», samt «forskningsetikk»- særleg innan medisin.

Ein kan kanskje umiddelbart reagere mot at dette omfattande etikkpensumet altså skal utgjere berre eitt vektal. Men når ein ser det i samband med resten av ex.phil.pensumet, blir ikkje arbeidsbøra heilt avskrekkande. Det er nemleg store område i det nye «etikkpensumet» som overlappar pensum i både ex.phil. og ex.fac.

Det føreligg i alt tre lærebøker som har blitt anbefalt av Rådet til examen philosophicum til etikkdelen i ex.fac. To av bøkene legg fram pensum i to klårt skilde bolkar: ein historisk og ein systematisk del. Det er boka «Etisk tenkning», skrive av Bjørn

Thommessen og Jon Wetlesen, og boka «Etikk – i historie og samtid», skrive av Kjell Eyvind Johansen og Arne Johan Vetlesen. Den tredje varianten, «Etikkens historie», skrive av Truls Wyller, integrerer det systematiske stoffet i den historiske framstillinga. I det fylgjande vil eg sjå på desse variantane kvar for seg, og vurdere dei i høve til krava som studieplanen har sett.

I læreboka «Etisk Tenkning» har forfattarane Thommessen og Wetlesen skrive ein del kvar. Thommessen har i dei første 150 sidene gjeve ei nøktern framstilling av etikken historie. I seks kapittel følgjer boka nøyaktig dei seks punkta i pensumplanen. Framstillinga omfattar 140 sider, den er klår og oversiktleg. Den systematiske delen følgjer i dei 10 neste kapittel. Også denne delen er klårt i samsvar med pensumplanen, men her blir det tydeleg at det systematiske stoffet ikkje lett lar seg isolere frå den historiske samanhengen. Ein får soleis i stor grad oppatt-taking av store delar av det historiske stoffet i Thommessens del.

Ex.fac. bøkene blei skrivne på rekordtid, og det er nok mykje i Thommessen/Wetlesen's bok som verkar uferdig. Hastverket syner seg i manglande koordinering av dei to delane, og dessutan i språkbruken i den systematiske delen. Her måtte det naturleg nok bli vanskeleg å uttrykke seg enkelt nok. Ellers er einskilddelar sers uferdige, t.d. kap.15: «Noen eksempler på anvendt etikk». Eksempla her verkar raske og oppkonstruerte.

Det er vel ikkje så rart at den historiske delen i den føreliggande utgåva tykkjest mest «ferdig». I stor grad grunna dobbelt-skrivingar er boka blitt omlag dobbelt så stor som eitt vektal skulle tilseie, og sjølv om den fagleg er grundig, så tykkjest dette knapt rettferdiggjere det store omfanget. Lista over folk som har kome med «verdifulle kommentarer» -som det heiter i forordet, omfattar berre ein snever krins av universitets-folk og forlagsarbeidarar. Det er soleis ikkje i det heile gjort freistnad på å sameine dette pen-

sum med anna etikkpensum elevar frå vidaregåande skole er kjende med.

Kjell Eyvind Johansen og Arne Johan Vetlesen har fullført lærebokprosjektet sitt etter samme retningslinjer som den ovannemnde boka. Den historiske delen er her i hovudsak skrive av Vetlesen, den systematiske av Johansen; men det er ganske mange unntak frå denne arbeidsdelinga. Dette stiller sjølvstøtt ekstra store krav til samordning mellom forfattarane, ei samordning som nok må seiest førebels å vere enno meir uferdig enn i den første omtala etikkboka. Den historiske etikk-delen er bygd opp nøyaktig likt som i Thommessen-Wetlesen's bok, og omfanget er også svært likt. I systematisk del får ein derfor også eit fellesproblem, mykje dobbelt-skriving av stoff frå historisk del. Heller ikkje denne etikkboka har tatt omsyn til etikkundervisning i vidaregåande skole.

Skulle ein freiste å vurdere sider ved dei to bøkene mot kvarandre, så er likskapane i augnefallande og innvendingane dei same. Dekkinga av pensumplanen er gjort på same måte, og omfanget av bøkene er i båd høve blitt for stort for ein eitt-vektals eksamen. Etter mitt syn ligg den viktigaste skilnaden først og fremst på det språklege planet, korleis dei ymse forfattarane klarer å meddele stoffet på ein lettfatteleg måte. Dette har altså meir å gjere med pedagogikk enn etikk. Her tykkjer eg at boka til Thommessen-Wetlesen har lukkast best i den historiske delen. Den andre boka har kanhende i fleire høve lukkast i å uttrykke dei systematiske delane noko meir lettfatteleg. T.d. tykkjer eg avsnitta om Kant er klårare i Vetlesen-Johansen's bok. I denne siste boka er også inkludert ei liste med forklaring av viktige etiske omgrep, og det blir synt til sidetal i boka der desse omgrepa er omtala. Dette trur eg er ei betre løysing enn den tilsvarande «stikkordslista» som Thommessen-Wetlesen har valt, der det ikkje er teke med omgrepsforklaringar bak i boka, men berre er synt til tekstsider der termane førekjem.

Johansen-Wetlesen har også inkludert ein nyttig bibliografi bakerst i boka, noko den andre boka i større grad har inkludert i sjølve teksten. Eg tykkjer ei slik liste har verdi for den som raskt vil finne fram til aktuell tilleggs litteratur om emnet.

Ein skulle kanskje tru at den beste løysinga måtte vere å skrive både dei systematiske og historiske delane saman. Slik ville ein unngå stadige oppatt-takingar, og også få ein heilskapleg pensumbalanse. Det er då også denne framgangsmåten den tredje forfattaren, Truls Wyller, har valt i si framstilling, som han har kalla «Etikkens historie. En systematisk framstilling». Denne boka er blitt på om lag 210 sider, dvs. 1/3 mindre i omfang enn dei to andre etikkbøkene. Ein nærmar seg her altså dei 150 sidene som eitt vektal skal omfatte. Wyller har også i forordet merka ut sider som ikkje skal vere pensum «ved norske universiteter og høyskoler», og ved å ta omsyn til dette så er ein faktisk nede på det magiske sidetalet. Nedskjeringsane tykkjest sameinbare med pensumplanen, sjølv om det vel kan verke litt radikalt å skjere ut avsnittet om Habermas, Apel og diskursetikken- slik Wyller føreslår.

I første omgang kan det soleis tykkjest som om den siste varianten skulle vere mest eigna til å løyse dei pensum-krava som er nedfelt i den nye ex.fac. ordninga. Men det er utan tvil andre problem som har oppstått for Wyller. Pensum i etikk er vanskeleg, og endå om Wyller har oppfylt omfangs-kravet bra i sider, så har han etter mi meining skrive den etikkboka som er tyngst å lese. Hovudinnvendinga mi mot Wyllers bok er soleis den same som mot dei andre pensumbøkene.

Dei nye etikkbøkene har allereie vore prøva ut i praksis ved Universitetet i Oslo og ved avdelingar for Folkeuniversitetet sidan haustsemesteret 1996. Det er gjeve eksamensoppgåver og motteke studentsvar som avspeglar kva studentar i røynda har tileigna seg i eit stutt semester. Dei som har styrt ex.fac. studiet ved Universitetet i Oslo har

førebels lagt mest vekt på den systematiske delen, og det historiske stoffet har kome i bakleksa. Eksamensoppgåvene ber umiskjennelege likskapar med dei oppgåvene som før blei gjevne i etikk innom det gamle ex.phil. pensumet: noen hovedomgrep må vere klare, og det blir gjeve noen små praktiske oppgåver der ein får bruke desse kunnskapane. Ei vanleg oppgåve som alt tykkest vere i ferd med å bli innarbeidd er t.d. å argumentere ut frå utilitaristiske og deontologiske premissar i ein praktisk medisinsk situasjon. Slike etikkoppgåver var også vanlege i det gamle ex.phil. pensumet.

Det er mi meining at lærarar i vidaregåande skole vil kunne ha mykje nytte av å setje seg inn i dei nye etikk-bøkene. Dei er veilegna til å gi lærarane bakgrunnskunnskap for eiga undervisning. Det mest relevante stoffet er nok å hente i den systematiske delen. Ved å ha eit klarare omgrepsapparat om normative etiske teoriar enn det noverande religionsbøker i v.g.skole har, blir det etter mitt syn meir meningsfylt å ta opp og drøfte praktiske etiske problem. Det

er vel dette etikkundervisning i v.g.skole ofte dreier seg om. Betre samsvar mellom etikk-terminologi i v.g.skole og til førebunde prøver vil lette overgangen til universitetsstudiar. Det er difor å anbefale på det sterkaste at etikk-lærarar set seg inn i det nye ex.fac. pensumet- og også ser korleis dette pensumet blir aktualisert i eksamensoppgåver. Eit hefte med slike oppgåver er allereie å få kjøpt, og med noko tilpasning kan dei fint nyttast i vidaregåande skole. Dei kan bli eit verdfullt tilskot til føreliggande etikkoppgåver.

Vidar Lande, lektor ved Hvam vidaregåande skole, Årnes, underviser dessuten i ex. phil. ved Folkeuniversitetet ved Universitetet i Oslo.
Adresse: Mogreina, 2072 DAL.

PRINSESSA, en Film om ungdom og grensesetting

Med utgangspunkt i den form russeprinsessekåringa og russefeiring generelt har utviklet seg til ved mange vidaregåande skoler, tok vi med Randaberg vidaregåande skole et initiativ for å få satt problemstillinger omkring russefeiring på dagsorden. Resultatet av dette initiativet ble filmen «Prinsessa», et samarbeidsprosjekt mellom skolen og filmselskapet Fabelfilm.

«Prinsessa» er en film om ungdom og grensesetting, ansvarlighet, alkohol, valg og verdier. Historien er knyttet opp mot russetid og prinsessekåring, men situasjonene er lett overførbare til tilsvarende situasjoner i et ungdomsliv.

Det er utarbeidet et arbeidshefte til filmen, som legger opp til bruk av drama, diskusjon og andre oppgaver for å utfordre elevenes holdninger med tanke på bevisstgjøring og refleksjon.

Målgruppe for filmen er ungdom mellom 15 og 19 år.

Opplysninger/bestilling kan en få ved henvendelse til Randaberg vidaregåande skole v/*Kristin Gilje Johannessen*.
Adr. Grødemveien 70,
4070 Randaberg
tf. 51 41 55 00
t. fax 51 41 04 99

Ivar Asheim:

Grobunn for moral

Forutsetningen for å forestille seg mennesket som et moralsk vesen er at man kan oppfatte det som et subjekt. Men hvilke betingelser har den moralske subjektivitet i en postmoderne kultur hvor man taler om «subjektets død», og hva betyr oppfatninger om dette for muligheten av en allmenn etikk?

Problemstillingen er viktig og behandles av Henriksen på et høyt faglig nivå og med imponerende dyktighet. Fremgangsmåten er en kritisk analyse av sentrale moralfilosofiske posisjoner som fremstilles slik at de gjensidig utfyller og utdyper hverandre og samlet tegner et kart av det landskap en etiker vil måtte forholde seg til om han vil uttale seg om premisser for etikk i dagens verden.

Klassisk moderne tenkning regnet med et subjekt som var i stand til å konstituere seg selv som fritt, fornuftig og moralsk handlende ut fra seg selv. Ingen av de filosofer som Henriksen analyserer, tenker slik: De ser alle moralsk subjektivitet som sosialt konstituert, i en eller annen forstand. Nær opp til det moderne prosjekt ligger likevel Jürgen Habermas, som nok fremhever moralens bakgrunn i en «livsverden», men samtidig nødvendigheten av å overskride og parantes-sette denne for å etablere kontekstuaavhengige universalt gyldige etiske prinsipper i en rasjonal diskurs. Mer forbeholden er Charles Taylor som ser subjektets mulighet for identitet og frihet i sammenheng med «sterke vurderinger» betinget av språk og kulturtradisjon. Mest kritisk til moderniteten er Michel Foucault med hans oppfatning av individets subjektivering som en undertrykkende disiplinering hvor etikk bare er mulig som opprør og utnyttelse av små huller for estetisk livskunst. Mindre pessimistisk fremtrer Richard Rorty, som likevel mener at forestillingen om en felles menneskenatur som bro mellom det

offentlige og det private må oppgis. Følgen blir at etikken forskyver seg over i det private i form av individets fritt skiftende utkast av «self-creation». Halvt på tvers av rubrikkene modernitet/postmodernitet plasseres Emmanuel Levinas og Alasdair MacIntyre. Levinas løfter hele problematikken ut av kulturalanalysen ved å forstå subjektet som satt ved møtet med «den andres ansikt». MacIntyre tar opp igjen førmoderne teologiske oppfatninger av «det gode» for mennesket, nå narrativt omformet, men legger samtidig opp til en form for tradisjonshermeneutikk som skal ivareta rasjonalitetskrav. At gjennomgangen munner ut i MacIntyre, er ikke tilfeldig. Henriksen har riktignok også sympati for Habermas (som fikk ordet først), men betviler muligheten for diskursetisk rekonstruksjon av en etisk motivasjon som prinsipielt er avskåret fra sin basis i livsverden. Her finner han nødvendige korrekter hos MacIntyre og Taylor, dog uten at Habermas dermed blir lagt i skuffen.

Fremstillingen er informativ og har viktige nyanser som ikke fremkommer i et sammenhengt referat. Men Henriksen vil mer enn å informere. Skritt for skritt arbeider han seg frem til subjektteoretiske holdepunkter for en allmenn etikk, samlet i stikkordene forankring, engasjement, kritikk. Det dreier seg om å reflektere over «situertethet og tradisjon», å være villig til å utsette sin selvfortolkning for overprøving i en praktisk diskurs, og å tilstrebe universalitet samtidig som man ser pluralismen i øynene.

Dette virker gjennomtenkt og konstruktivt, men hverken analysen eller oppsummeringen bør vel gå helt fri for kritikk.

Når Rorty taler om «konversasjon» og

(forts. siste side)