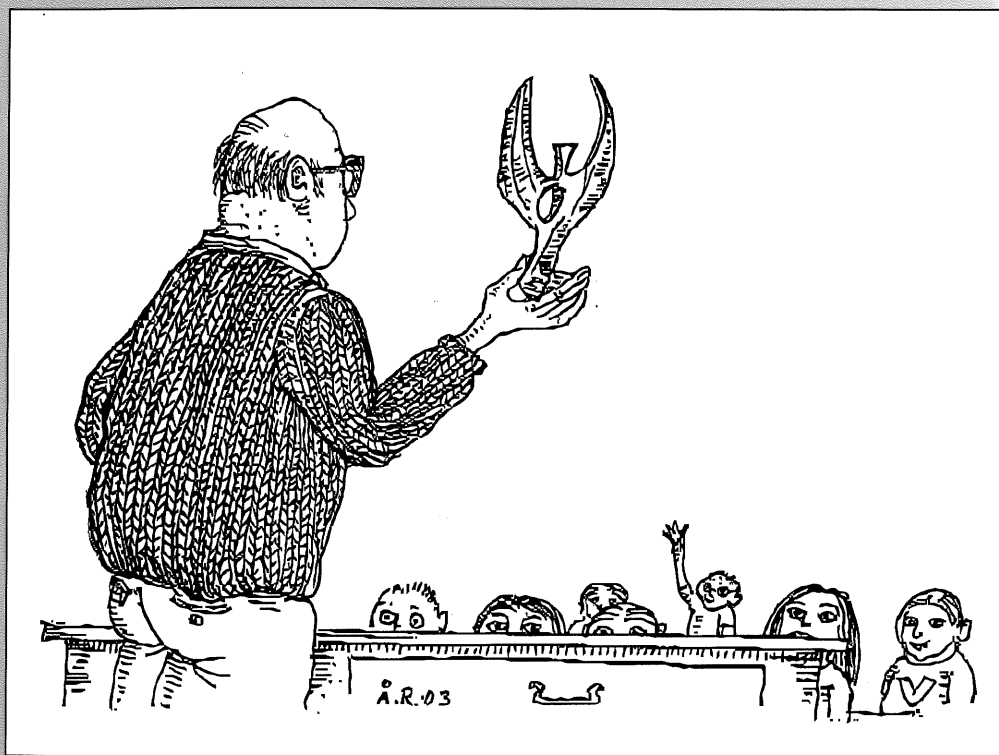


RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for
Religionslærer-
foreningen i Norge

ÅRGANG 15 • 2003 • NR 2



Hvorfor etikkundervisning?

Hvordan vurderer religionslærere?

Det reviderte KRL-faget

Hvor muntlig er KRL-faget?

Religion valgfag på en privatskole



Etikk i skolen med mer

Skolen er under debatt som aldri før. Det blir gjerne debatt når en føler at det en investerer i ikke gir tilstrekkelig avkastning. Norsk offentlig skole er i verdenstoppen når det gjelder antall lærere per elev, men kommer middelmådig ut når det gjelder nivå på elementære ferdigheter som lesning, skrivning og regning. Regjeringen tar sakene på alvor (programforpliktet!), og tiltak som gir den enkelte skole større frihet pluss ny pedagogikk står på dagsorden. Samtidig åpnes det for privatskoler blant annet med den begrunnelse at konkurranse er sunt, noe det utvilsomt har vist seg å være i en god del sammenhenger. Men uansett er nasjonal panikk ikke et godt utgangspunkt for kjappe og innovative inngrep i skolen.

Vi tror det riktige (og viktige) utgangspunktet for å komme videre på en god måte er å gjenta det spørsmålet som tvinger oss til å se på skolen i en bred sammenheng. Spørsmålet som da må stilles er kort og godt: Hva skal vi med skolen? Ja, hva i all verdens rike skal vi med den? Kanskje burde vi stoppe opp og tenke litt over dette. Hva mer enn å lære unge lømler til å lese, skrive og regne (pluss vite opp-ned på en datamaskin) trenger vi skolen til? Spørsmålet har vært stilt før i en større offentlig sammenheng, men vi må da helt tilbake til det radikale 70-tallet, da Niels Christie skrev boka *Hvis skolen ikke fantes*. Siden den gang har endretligheten om at skolen bør finnes kanskje vært i største laget, og mer enn det: dess mer skole, jo bedre!

Vi tror at et godt utgangspunkt her er – utover selve spørsmålet, som helst bør ligge og gnage uten de altfor selvsagte svarene – at skolen har en rekke funksjoner utover å bidra til regning, lesning, skrivning – at disse bør vi helst ha i hodet samtidig. En av disse funksjonene er den selvsagte at skolen er en arena der en får øvd seg i å leve sammen med andre – å få prøvd ut den etikken eller moralen en har lært hjemme eller andre steder. De to første artiklene i dette nummeret befinner seg i dette feltet. KRL-didaktiker Geir Afdal fra Høgskolen i Østfold er opptatt av moralsk oppdragelse i skolen – og ikke bare i KRL-faget. Verdiformidling er som kjent en offisiell sak for hele skolen. Hva skal skolen gjøre – hva skal KRL-faget (og Religion og etikk) gjøre? Les Afdal og bli klok!

At det dannes nye begreper innen et fagfelt, vitner om at det er liv, kamp og utvikling til stede. Filosof Tore Frost fra Universitetet i Oslo ser nærmere på begrepet menneskeverd og hvordan det faktisk blir brukt i dagens internasjonale samfunn og hvordan etter hans mening forbindelsen til mer etablerte livssynsposisjoner ikke er så opplagt lenger. Han er opptatt av et mer internasjonalt menneskeverdsbegrep utviklet i ly av FN's menneskerettserklæring fra 1948.

Fagdidaktikk-stoff

Ellers har vi viktig stoff fra fagdidaktikkfronten: Johnny Tobiassen fra ppu i Bergen har undersøkt **hvordan religionslærere i videregående vurderer**. Noe å se nærmere på i disse dager? Johs Wike fra Læringssenteret gir en oversikt over **KRL-faget etter revisjonen**. Obligatorisk sommerlesning for alle KRL-lærere? Anne-Carine Ringdal er opptatt av **muntlighet i KRL-faget**. Som etterklang til vårens privatskoledebatt vi har også stoff om det **obligatoriske valg-faget i religion på en kristen privatskole**, nemlig KG. Håper dette er stoff for sammelig lesning og refleksjon!
God ferie!

RELIGION OG LIVSSYNN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge
Nr. 2, 2003, 15 årgang

Redaksjonskomiteen:
Bjørn Myhre (ansv.)
Harald Skottene

Redaksjonsråd:
Heid Leganger-Krogstad
Otto Krogset
Dagfinn Rian
Svein Olaf Thorbjørnsen
Svein Aage Christoffersen

Illustrasjon:
Åsmund Risnes

Formgivning:
John Jones

Det planlegges 4 nummer i 2003

Tidsfrist for nr. 3, 2003
1. september

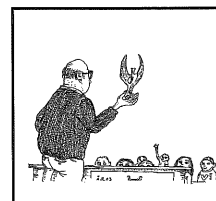
Trykk:
Allservice A/S, Stavanger

Opplag dette nummer:
850

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

e-post:
bjorn.myhre@ils.uio.no
harald.skottene@grefsen.vgs.no

ISSN 0802-8214



Innhold

	Side
Leder	2
TEMA: HVORFOR UNDERVISE I ETIKK?	4
<i>Geir Afdal:</i> Det kompetente og/eller gode menneske	4
<i>Tore Frost:</i> Respekt for menneskeverdet: Hva mener vi med det?	20
TEMA: VURDERING I VIDEREGÅENDE SKOLE ARTIKLER OM METODIKK OG FAGDIDAKTIKK	31
<i>Jonny Tobiassen:</i> Hvordan vurderer lærere i religionsfaget?	31
<i>Johs. Wike:</i> Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap	40
<i>Anne-Carine Ringdal:</i> Hvor muntlig er KRL-faget?	45
<i>Kirsten Fløistad:</i> Litt om Religion valgfag på KG	48
BOKMELDINGER: Røtter og vinger	44

Ny pris på medlemskap i Religionslærerforeningen: Det er dessverre blitt nødvendig å heve medlemsavgiften for Religionslærerforeningen til kr. 250,- fra 2003.

Tema i neste nummer: Humanisme.

Feil eller uregelmessigheter ved utsendelse av bladet:
Kontakt Gunnar Holth (se baksiden)

TEMA

I dette nummeret har vi to relativt store artikler om etikk. Den første artikkelen, av Geir Afdal, tar for seg etikk og moraloppdragelse i skolen. Etikk tas som kjent opp som eget tema i KRL-faget og i Religion og etikk, men samtidig skal skolen oppdra og drive verdiformidling i all sin virksomhet – faglig som ikke-faglig. Afdal ser systematisk på hvordan etikk forekommer i skolen på bred front, ikke minst når den er skjult i retorikk av typen «sosial kompetanse», som i noen grad har fortrenget etikk-begrepet.

Den andre artikkelen, av Tore Frost, tar opp hvordan Menneskerettserklæringen av 1948 etter forfatterens mening opererer med endret begrep om menneskeverdet i forhold til både klassisk kristendom og humanisme, og at dette nye begrepet er implementert både i offentlig liv og i organisasjoner – da også i skolen?

Geir Afdal:

Det kompetente og/eller gode menneske?

Om sosial kompetanse og etikk: En invitasjon til dialog

Nesten hvert eneste år blir skolen pålagt en eller annen holdningsdannende oppgave. I fjor var det integrering av flerkulturelle elever. I år er det tiltak mot og fjerning av mobbing. Man kan selvfølgelig bare riste oppgitt på hodet av slike fenomener og avskrive dem som kortsiktige medieølger som politikere kan surfe på. Og dermed få noen øyeblikks tiltrengt oppmerksomhet. Når bølgen har lagt seg, lever kun vage minner videre.

Men disse nesten vekkelsesaktige skolepolitiske bølgene kan forstås som et krisetegn. Det er noe galt mellom samfunnets forventninger og behov på den ene side og skolen som sosialisering sinstitusjon på den andre. Denne artikkelen er et lite bidrag til en forståelse av språkliggjøringen av skolens moralske (i vid forstand) sosialisering og undervisning.

Først vil jeg skissere et verdisosiologisk dilemma som involverer skolen. Deretter vil

jeg drøfte noen sentrale begreper i dette problemfeltet. Vekten vil ligge på diskursen om sosial kompetanse. Til slutt skisserer jeg en mulig dialog mellom to de to diskursene: Sosial kompetanse og etikk.

Diskursmetode

Det følgende har form av en diskursanalyse. En diskurs forstås her som en bestemt måte å forstå et utsnitt av verden på. De ulike språkliggjøringene av det pedagogiske verdifelt innebærer bestemte måter å konstruere virkeligheten på. En diskurs er et språkmønster – hvor begrepene får sin mening i en større språklig struktur. Det finnes ulike, parallelle diskurser som dermed er ulike konstruksjoner av virkelighet. Begrepene har dermed ikke fiksert mening, men får sin mening i en bestemt diskurs. Diskursene er ikke statiske – de forandres gjennom bruk og over tid. Man kan derfor spore forandringer innen

ulike diskurser og skifte av diskurs innenfor ulike felt. I og med at vi alle er deltagere i ulike diskurser og at de er konstituerende for subjekter og kulturer, er det av betydning å forstå diskursenes forutsetninger, særtrekk og prosesser. (Jørgensen 1999)

Jeg kan forandres, de andre ikke

I en analyse av individualisering og moral i lys av kvantitativt materiale, finner Botvar (2001) en interessant forskjell i utviklingen av privat versus offentlig moral. Mens den norske befolknings holdninger i den offentlige morals sfære har vært konstante de siste par tiår, har den private moralen blitt markant liberalisert.¹ Individualiserte verdier har fått økt oppslutning. Bildet er imidlertid ikke entydig: Noen verdier knyttet til individualisering har opplevd vekst (autonomi, åpenhet, personlig utvikling og postmaterialistiske verdier som deltagelse, ekspressivitet og livskvalitet), mens andre (økonomisk individualisme og toleranse) ikke opplever samme økte tilslutning. Ulike individualiseringsdimensjoner opptrer mer uav-

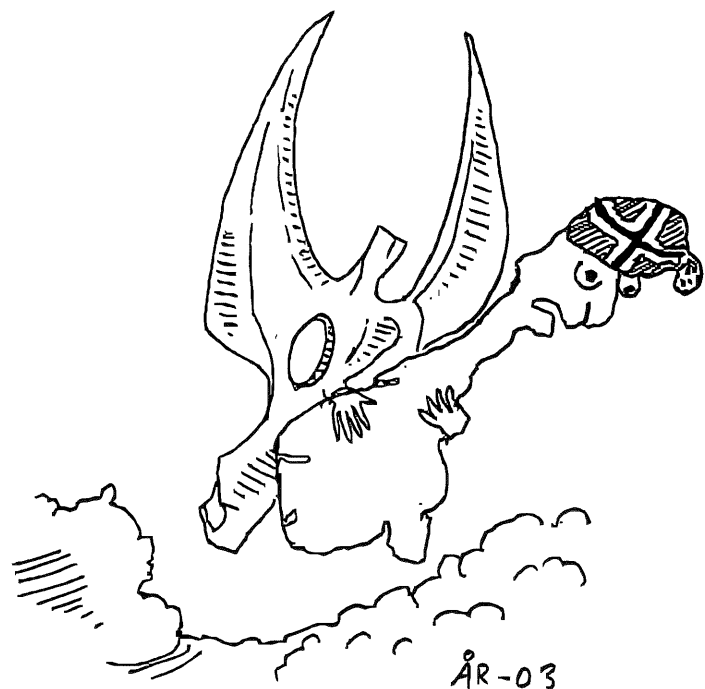
hengig av hverandre enn tidligere – bildet er mer pluralistisk enn før.

Tolket på en litt annen måte kan man hevde at mens kravene til de andre opprettholdes, aksepteres forandring hos en selv. Det oppstår et misforhold mellom subjektets moral og samfunnets moral. Dette kan forstås i et kompensasjonsperspektiv (som hos Botvar): Usikkerheten som forandring i form av individualisering og pluralisering bringer med seg, forsøkes kompensert ved krav om stabile samfunnsnormer. Dermed er det ikke sikkert at personene som i spørreundersøkelsene verdsetter samfunnsstandarder som borgeransvar og samfunnsånd høyt, faktisk vil handle i samsvar med selverklæringen. Det er nok mer snakk om språklige konstruksjoner som forsøker å gripe de verdiforandringer en selv er en del av.

Dilemma: Mer mangfold og klarere enhet

Det spesielt interessante i denne sammenheng er det sprik som oppstår mellom pluralisering og forandring i moralsk nærhorisont og et press mot kontinuitet og enhet i den





6 moralske fjernhorisont. Her står nemlig skolen og læreren i en unik mellomposisjon. Det verdiososiologiske poeng innledningsvis er dermed at skolen står i klemme mellom forventninger om samfunnsmessige stabilitet og homogenitet på den ene side og elevenes og familienes moralske pluralisering på den andre. Dette er selvfølgelig et konstruert bilde – samfunnet kan like gjerne tolkes ut i fra samme pluralitetsprosesser som hos subjektet. Poenget er ikke om tingene er slik – men at de faktisk beskrives og forstås slik. Altså: Det er denne konstruerte virkelighet skolen og lærerne i stor grad lever i.

Dette perspektivet kan utvides ved å peke på en radikaliserings av pluraliteten i Norge de siste tiår: Det er ikke lenger fruktbart å snakke om pluralisering på gruppe- og individnivå (inter-individuelt), men også innen individet, intra-individuelt: Å leve i en post- eller senmoderne kultur betyr at pluraliteten ikke bare kjennetegner det rom vi lever i, men også oss selv. Det vil si, forskjellene mellom rommet og selvet er brutt ned fordi forståelsen av oss selv skjer i forhold til Den andre.

Det betyr at hjemmesfæren – bokstavlig og billedlig talt – er gjennompluralisert på en mer gjennomgripende måte enn noen gang før. Dette skjer samtidig som nasjonal autonomi, identitet og moral står under press. Stadig får vi nye eksempler på hvordan økonomisk og kulturell globalisering svekker nasjonalstatens rolle. Hvorfor nekte det ene eller det andre når vi kan reise til Danmark for å kjøpe det – eller bestille det over internett? Og på den andre side fører regionalisering og tribalisering til økt indre selvbestemmelse. Nasjonalstaten står under dobbelt press: Fra globalisering utenfra og tribalisering innenfra. Når samfunnsmoral i hovedsak forstås som samfunnet Norges normer, holdninger og verdier, er det ikke merkelig at de nasjonalpolitiske vekselropene høres med jevne mellomrom.²

Skolen den reddende engel?

Ropene adresseres altså for det meste til skolen. For som sagt, skolen står mellom barken og veden: På den ene side som samfunnets viktigste arena for intensjonell sosialisering. På den andre side som gjennompluraliserte

klasserom. Det er en ganske tilfeldig samling mennesker uten felles mål som er tvunget til i første omgang 10 års samvirke.

Strukturelle og ideologiske forhold forsterker dette spriket eller dilemmaet: På den ene siden står konstruksjonen av organisasjonsmessig, verdi- og innholdsmessig enhet i tanken om enhetsskolen. På den andre befinner den flerkulturelle og individfokuserete skole seg. Det kreves av lærerne at de ikke bare skal kunne ha en formening om dette dilemmaet, men praktisk og daglig forhandle i det.

Hvilke ressurser har så skolene og lærerne til å forstå og forhandle i dette dilemmaet? Den viktigste ressursen dreier seg primært ikke om økonomi, klassestørrelse eller undervisningsplikt, men om språk. Gjennom et språk som kan identifisere dilemmaene på en fruktbar måte og tegne de mot en horisont som gir en dybde- og høyde-/breddeforståelse, er det lettere å forstå det som umiddelbart oppleves som uforståelige frustrasjoner i den hverdagslige praksis. Det er imidlertid mulig å hevde at forståelsen strekker seg lenger enn til en identifikasjon og analyse av situasjonen eller praksisen. En forståelse av praksisen impliserer alltid et bilde av hva en praksis bør være. Dermed er det gjennom forståelsen – eller hermeneutikken – at man også kan formulere de første «bør», de første tanker om hva som er ønskelig, godt og rett. (MacIntyre 1985, Afdal 2002)

Hvilken moral? Hvilken pedagogikk?

Men så over til verdispråket. Et pedagogisk verdispråk forstås her ikke som noen pedagogisk disiplin, men som en diskurs som går på tvers av disiplin- og faggrenser. Dette har sine kommunikasjonsmessige og andre fordeler, men også den ulempe at den lett faller mellom et sett av stoler. Det finnes mange ulike overskrifter på et pedagogisk verdispråk. Minimal grad av språklig harmonisering, gjør sitt til at feltet blir lite enhetlig og synlig. Verdiformidling er vel den overskrift

som er blitt mest brukt for å beskrive språket. Men alternativ finnes: Holdningsdannelse, demokratisk dannelse, sosial kompetanse, normdannelse, grensesetting, bevisstgjøring, verdivalg, omsorg, pedagogisk etikk, yrkesetikk, skikk og bruk. Ulikhetene til tross: Alle overskriftene innebærer et spesifikt perspektiv på verdier i pedagogisk virksomhet. Det finnes ikke noe samlende begrep for hele feltet – og terminologien har ikke satt seg på noen måte. Annerledes er det i det anglo-saksiske språkområdet hvor moral education³ er etablert som en samlebetegnelse selv om uttrykket blitt utfordret gjennom blant annet value education. En av svakhetene ved den svært flytende norske terminologien er mangelen på kommunikasjon mellom de ulike verdidiskursene.

Hva så med de enkelte overskriftene og forholdet dem imellom? Ordene verdi-formidling, holdningsdannelse, normdannelse, demokratisk dannelse og sosial kompetanse er beslektede. Alle er en sammenstilling av et etisk og et pedagogisk begrep.

Verdier, regler eller holdninger?

Først til første ledd og det etiske: De tre første referer til tre typer formuleringer av det gode og det rette, nemlig verdier, holdninger (eller dyder) og normer. Her kan det oppstå mer eller mindre utilsiktede begrepsmessige avgrensninger. For å begynne med regel eller norm (som her forstås synonymt): Normer er hovedbegrepet innen pliktetikk (deontologisk etikk), enten de formuleres som hos Kant formuleres i prinsipper og maksimer eller som ulike religiøse bud og regler. Det rette formuleres altså som ulike sett av regler – som er enten klart styrer menneskelig handling i en retning (du skal elske din neste som deg selv) eller begrenser handlingsrommet (du skal ikke lyve). Poenget her er at formen på det etiske «bør», på det rette, er regel.

I konsekvensetikk som utilitarisme og andre utgaver formuleres det etiske «bør» ikke som det rette, men som det gode. Foku-

set er altså flyttet fra regler for handling til handlingens resultater eller konsekvenser. Rasjonaliteten er at jo bedre resultatene av handlingen er, desto mer moralsk er den. Målene for et godt resultat formuleres i verdier. I utilitarismen er lykke det eneste som har verdi i seg selv (egenverdi), og alt annet har verdi i den grad det bidrar til å fremme lykke. I andre typer konsekvensetikk opererer man med ulike verdier, som rangeres. Det moralsk gode er å virkeliggjøre den høyest mulige verdi. Poenget igjen er at det etiske «bør», det gode, her ikke kan formuleres i regler, men i verdier. Et unntak er åpenbart regelutilitarisme. Men tross at reglene får en praktisk sentral rolle, er de til syvende og sist begrunnet i verdier.

I dydsetikk formuleres det etiske «bør» også som det gode. I motsetning til konsekvensetikken er imidlertid dyder og ikke verdier det sentrale begrep. Forskjellen mellom dyd og verdi (i konsekvensetisk kontekst) er todelt: 1) Dyd er personlig, mens verdi kan formuleres uavhengig av person. Dyd handler altså om menneskelige egenskaper, kvaliteter og karakter, mens verdi kan konstrueres som et uttrykk for det ønskelige uavhengig av det konkrete menneskelige. 2) Dyd er uløselig knyttet til formål, mens middel er bare instrumentelt knyttet til verdi. Dyd er ikke bare en menneskelige egenskap som har verdi fordi den setter mennesket i stand til å gjøre gode ting, som er det egentlige mål. Å utvikle dyder er et mål i seg selv. Samtidig kan ikke dyder bestemmes uten å reflektere over hva som er ulike menneskers formål. Man kan ikke beskrive en lærers dyder uten tanke på hvilken funksjon og formål en (god) lærer har. Dermed er det et gjensidig, hermeneutisk forhold mellom dyd og formål eller middel og mål om man vil.⁴ I dydetikken formuleres altså det gode i form av dyder, eller det som i vår daglige språkbruk kalles holdninger.

Det første leddet i de ulike betegnelsene kan altså forstås som hovedbegrep innen

konsekvensetikk/utilitarisme (verdier), dydsetikk (holdninger, dyder) og deontologisk etikk (normer). En fare ved å bruke enten verdi-formidling, norm-dannelse eller holdnings-dannelse som hovedbegrep er innsnevring av den moralske horisont. Et valg av etisk hovedbegrep er også et valg av etisk perspektiv – og innebærer å velge bort eller underordne andre synsmåter og teorier. Unntaket er muligens begrepet verdi dersom det forstås som et metabegrep og samlebetegnelse for det gode og det rette. Skal man finne eller konstruere et begrep som skal dekke flere likestilte perspektiv, må et begrep av høyere orden enn norm, holdning og (muligens) verdi velges. Det er to argumenter for denne påstanden: For det første er den etiske pluralisme ikke bare av empirisk, men også av teoretisk karakter. Dette taler for et vidt teoretisk perspektiv som evner å ta opp i seg ulike typer innsikter. For det andre er det fruktbart å skjelve mellom et konseptuelt og et teoretisk nivå. Det konseptuelle nivå etablerer det vide felt som diskuteres, mens teorier innebærer posisjonelle beskrivelser og valg i dette landskapet. Konstrueres landskapet for snevert, blir potensielle verdifulle perspektiver pr definisjon utelatt. Eventuelt etableres det ulike konseptualiseringsfellesskap som i liten grad eller ikke i det hele tatt kommuniserer med hverandre.

De andre førstestavelene (i demokratisk dannelse og sosial kompetanse) er av mindre formal art. Demokrati er en viktig, men dog bare én substansiell verdi blant flere mulige. Sosialitet eller kollektivitet er likevel noe mer enn en sentral etisk verdi – sosialitet er en betingelse for det etiske språket som ansvaret (over)for den andre.

Formidling eller dannelse?

Andre ledd gir pedagogiske perspektiver. Formidling er et sentralt begrep i en instrumentell pedagogikk hvor et gitt innhold skal overføres til en eller flere personer. Men formidling i en hermeneutisk betydning sprenger dette begrensede perspektiv: For-

midling kan også bety å formidle mellom to instanser eller subjekter, – således blir verdiformidling en dialogisk prosess mellom ulike personer og verdier. (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad 1997:260)

Dannelse går igjen som andre ledd i flere sammenstillinger. Begrepet dannelse kan forstås gjennom noen konseptuelle kjennetegn (Afdal 2001) 1. Dannelse er kontinuerlig. Utdannelse er noe tidsbegrenset, dannelse er integrert i hele livsløpet til et menneske. 2. Dannelse er ikke instrumentell. Man utdannes til et yrke eller en funksjon, man dannes til menneske. 3. Dannelse inneholder et normativt aspekt. Dannelse betyr ikke bare sosial og kulturell tilpasning, men dannelse til det gode. 4. Dannelse inneholder et pedagogisk aspekt. Dannelse er knyttet til oppdragelse og undervisning (men også til sosialisering i vid forstand.) 5. Dannelse skjer i samspillet mellom individ og kultur. Avhengig av vektleggingen av disse kjennetegnene får man ulike konseptualiseringer av dannelse.

Dannelse er et sentralt begrep både i åndsvitenskaplig og i kritisk pedagogikk. Begge steder forstås dannelse både etisk og pedagogisk – henholdsvis som møte med kulturelle verdier og kampen for et likeverdig samfunn. Dannelse er derfor et nærliggende ord å ty til i et pedagogisk verdispråk.

På den annen side er dette begreper som har eksistert lenge uten at de har fått gjennomslag som overordnet.

Exit verdiformidling?

Det begrep som har fått en atskillig mer sentral rolle i feltet pedagogikk-etikk, er sosial kompetanse. Her kan man se en begrepsmessig utvikling. I 1970- til ut i 1990-årene var spesielt verdiformidling, men også normdannelse, grensesetting og holdningsdannelse mye brukt i praktisk-teoretisk pedagogisk litteratur. De senere årene har bruken av spesielt verdiformidling avtatt, mens sosial kompetanse har tatt over som kjernebegrep. Et søk på BIBSYS⁵ støtter

denne påstanden. Av 156 registrerte publikasjoner om sosial kompetanse var kun åtte utgitt før 1990, hvorav kun to var norske. 42 av publikasjonene er utgitt siden år 2000. Tilsvarende søk viser at verdiformidling (totalt 107 treff) var mye brukt sent på 1980 og spesielt i første del av 1990-tallet, mens det kun er registrert ni publikasjoner etter år 2000. I tillegg er det svært varierende hvor sentralt verdiformidling som begrep faktisk er i disse.

Et annet eksempel er publikasjonene til en sentral norsk aktør i feltet, Kari Lamer. I 1990 utga hun boken med følgende tittel: *En, to, tre – ingen flere med! : om verdiformidling i oppdragelsen* (Lamer 1990). Syv år senere er ikke verdiformidling, men sosial kompetanse hovedbegrep i bokserien den sentrale teoretiske utgivelsen heter *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse : teoriboka* (Lamer 1997). Forfatteren ser selv den siste utgivelsen som en «videreføring» av den første.

I rapporten til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000) *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse* sies det at skolen har to hovedoppgaver: For det første å gi elevene skole- eller allmennfaglige kunnskaper, for det andre bidra til deres sosiale og personlige utvikling. Et hovedbegrep for den andre oppgaven er sosial kompetanse. Sosial kompetanse blir dermed et hovedbegrep for institusjonell oppdragelse. Verdiformidling nevnes knapt.

Dette gjør en diskursanalyse av sosial kompetanse svært interessant. Er det mulig å si noe om årsakene til begrepskiftet? Og hvilken forståelse innebærer en slik språklig konstruksjon?

Jeg har ikke mulighet til å gå detaljert inn på dette i denne sammenheng, men bare peke på noen mulige forståelser. Først en forståelse jeg tror ikke stemmer; nemlig at det er snakk om to ulike felt. Referansen til Kari Lamer ovenfor skulle tyde på noe annet. Lesing av begge diskurser viser at det

på langt vei er de samme problemstillingene som drøftes.

Begrepet verdiformidling er tydeligere etisk enn sosial kompetanse. En av årsakene til begrepsskiftet kan finnes i at den etikkbølge som slo inn over Norge mot slutten av 1980- og inn i 1990-årene nå har lagt seg. Uansett hva man måtte mene om verdikommisjonen, tyder den blandede mottagelse dens arbeid (eller rettere sagt eksistens) fikk, på begrensede forventninger til dens slags virksomhet. Etikkbølgen red delvis på det sene 80-tallets økonomiske krakk og påfølgende avsløringer av økonomiske misligheter i en rekke private og offentlige foretak. Det ble konstruert forhåpninger til at etikkurs, verdiplattformer og etiske kjøreregler skulle motvirke økonomisk og annen umoral. Resultatet ble ikke som forventet, og ropet etter etikken har stilnet betraktelig i offentligheten.

En annen mulig forståelse har med selve verdibegrepet å gjøre. Verdier er abstrakte, dekontekstualiserte og skjult pluralistiske. Ta for eksempel verdien rettferdighet. Viktigheten av rettferdighet kan man raskt bli enige om. Når vi tenker ordet rettferdighet, aktiveres ulike bilder av personer, situasjoner, fortellinger som vi forbinder med verdien rettferdighet. Når vi begynner å fortelle våre erfaringer om og refleksjoner over rettferdighet, skjer to ting: Verdien blir konkret og kontekstualisert. Men samtidig blir det klart at man har mer eller mindre ulike erfaringer og forestillinger om rettferdighet. En tidligere skjult pluralitet kommer til syne.

Kontekstualiseringen av verdier gjør oss i stand til å forstå hva rettferdighet har med mine erfaringer å gjøre, men vil også bidra til at vi reflekterer og handler forskjellig ut i fra samme verdi. Konteksten eller horisonten verdien forstås i, vil være utslagsgivende for praktiseringen av den. Verdier uten kontekst eller fortellinger har derfor begrenset styringsevne. Avstanden mellom et abstrakt ord, en verdi, og den komplekse situasjon jeg står i blir for stor til at verdien får en rela-

tivt entydig betydning for min vurdering og handling. Et tynt begrep om rettferdighet hjelper meg lite når jeg skal forhandle mellom ulike faglige, personlige, politiske og kulturelle hensyn i et klasserom. Men noen bilder av en kollega eller lærer jeg selv har hatt som jeg vil karakterisere som rettferdig, kan gi meg noen forståelses- og handlingsmønstre som jeg kan gå inn i og egegjøre.

I tillegg har formidlingsbegrepet om mulig fått en enda mer redusert pedagogisk status. Læringsbegrepet har fått forrang fremfor undervisning (og dermed formidling), og den ideale lærerrolle er klasselederen («klasseledelse») og anti-idealet den passiviserende, tavlebaserte forleser («frontalundervisning») (Ogden 2002).

Verdiformidling som diskurs kan lett gi assosiasjoner til et sett av abstrakte verdier i form av vitaminpiller som skal gis til elevene for å styrke deres moralske helse. Når pillene først er inntatt, vil de automatisk begynne å virke. Denne språklige konstruksjon samsvarer ikke med den erfaring mennesker har av hvordan det gode og det rette sosialiseres og læres. Bildet makter ikke å romme komplekse moralske prosesser og etisk mangetydighet og forskjellighet. Dessuten blir det moralske subjekt fremstilt som et pilleetende individuelt objekt i et mangelspråk (verdier som mangelvarer)..

Sosial kompetanse

Inn kommer derfor begrepet sosial kompetanse som henspiller på den sosiale konstitusjon av oss selv og retter fokus mer på utvikling av et potent selv enn overføring av noe eksternt – noe med opprinnelse utenfor selvet.

Men hvilke meninger har kompetanse i denne sammenheng?

Kompetanse gir assosiasjoner til formell kompetanse – altså en avsluttende faglig sertifisering etter en eller annen utdanning for en eller flere oppgaver. Kompetanse er altså knyttet til utdanning, et eller flere avgren-

sede områder og til bildet av et subjekt som er i stand til å kvalifiseres og er i stand (i alle fall formelt) til å gjøre kvalifiserte vurderinger. Formell kompetanse betyr altså en tilskrevet evne. Realkompetanse innebærer derimot en reell evne – resultatet av en vurdering av subjektets faktiske kompetanse uavhengig av formell kvalifisering. Sosial kompetanse er en type realkompetanse.

Selve ordet kompetanse kommer av det latinske *competens* (passende, kompetent) I Oxford Dictionary finner vi at en av betydningene er «sufficiency of qualification; capacity to deal adequately with a subject». I følge Latinsk ordbok (Johanssen 1965) har verbet *competo* følgende fire betydninger 1. I rommet: Støtte (treffe) sammen 2. I tid: Falle sammen, inntreffe eller komme samtidig med; i sak: stemme overens, svare til, stemme med, passe (kunne brukes) 3. ha kraft, være i stand til (være herre over, kunne bruke) 4. sammen prøve å nå, oppnå. I den leksikale mening av ordet ligger det altså et klart sosialt moment. Det som ikke er like tydelig på norsk, er at det engelske *competo* kommer av samme rot. Det vil si at i det sosiale moment ligger det også et konkurransemotiv, et element av å hevde seg blant andre.

Videre refererer kompetanse til en kapasitet – en generell evne til å forstå og handle i forhold til et bestemt område. Kompetanse er altså lokalisert i subjektet, og selv om kompetanse er begrenset til et område (fotball, statistikk, språk) handler det om en generell evne til å beherske ulike sider og situasjoner innenfor dette området. Den generelle kapasiteten innenfor ett felt kan dermed også godt tenkes å sette en i stand til å beherske andre områder.

Ved å ha kompetanse kan man altså beherske et område, og dette innebærer en myndiggjøring av subjektet i relasjon til feltet. Det kompetente menneske er det myndige menneske.

Diskursen om sosial kompetanse forutsetter altså en konstruksjon av det sosialt

myndige menneske. Det sosialt myndige menneske er det som kan hevde seg selv i sosiale relasjoner – i den forstand at det evner å forstå de kulturelle koder i ulike kontekster og handle adekvat i forhold til disse.

Lamer (1997:39) forstår sosial kompetanse grovt sett som evnen til å lykkes å omgås andre mennesker. Denne forståelsen er i tråd med Garbarinos (1985) definisjon: «Et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som barn trenger for å mestre de viktigste settinger som de med rimelighet kan forventes å møte i sitt sosiale miljø, samtidig som det fremmer deres trivsel og framtidige utvikling.» Å mestre ulike settinger og å omgås mennesker betyr å være sensitiv for ulike kontekster og å kunne tilpasse seg kontekstens ulike koder.

Spesialpedagogikk og flerkultur

En av de viktigste bidragsyterne til den norske diskursen om sosial kompetanse er det spesialpedagogiske fagfelt (Ogden 2001, Sørli 2000, NOU 2000). I følge Sørli (2000:100-101) er det en nær sammenheng mellom problematferd, lavt skolefaglig prestasjonsnivå og mangelfulle sosiale ferdigheter. Økt sosial kompetanse vil dermed kunne redusere problematferd. Utvikling av sosial kompetanse er av forebyggende art og ikke primært rettet mot løsning av akutte atferdsproblemer. Arbeidet med sosial kompetanse er heller ikke av individuell art – det er relasjonelt rettet. Og som tidligere nevnt er sosial kompetanse knyttet like mye til en kognitiv og emosjonell som atferdsmessig kapasitet. Dermed sprenger diskursen om sosial kompetanse de tradisjonelle – og snevre – faggrensene til spesialpedagogikk som primært individ-, avvik- og atferdsfokuseret.⁷

Fra det spesialpedagogiske hold etterlyses sosial kompetanse som obligatorisk fag/emne/aktivitet i skole og barnehage. Sørli (2000:101) omtaler sosial kompetanse som «the missing link» i skolen. Sosial

kompetanse konstrueres dermed som det sentrale begrep på oppdragelses- eller verdidsiden i offentlig intensjonell sosialisering.

Kompetansebegrepet utgjør også en interessant forbindelse over til det flerkulturelle felt. Her brukes kompetansebegrepet flittig for å beskrive den realkapasitet innvandrere har, men som ikke blir formelt eller sosialt anerkjent i Norge. (Berg 1999) En kompetansediskurs åpner for uttelling av erfaringer, evner og kapasiteter innvandrere har fra andre kontekster, men som kan sette dem i stand til å forstå og handle i beslektede eller andre felt i Norge. Her kommer man ofte i pluss fordi denne kompetansens forskjellighet bidrar til ny forståelse og fornyelse av praksiser.

Tilpasning – kritikk

Et problem med sosial kompetanse som diskurs er imidlertid dets manglende teoretiske slektskapsforhold til normativ vitenskap, først og fremst etikken i flerfaglig forstand. I Lamer (1997:44) finner vi følgende uttrykk for dette:

En gjennomgang av ulike perspektiver og definisjoner viser at få forskere knytter moralske krav til det de regner som sosial kompetanse. I sine definisjoner legger de fleste hovedvekten på det som Elias mfl (1994) kaller «livsferdigheter for tilpasning til ulike økologiske kontekster og settinger.» (s275) Begrepet sosial kompetanse fokuserer med andre ord på barnas evne til å tilpasse seg de ulike kravene de møter i ulike situasjoner og overfor ulike mennesker, noe som selvfølgelig er en hovedutfordring i utøvelsen av sosialt kompetent arbeid.

Det virker som om Lamer her slutter seg til sine kollegers synspunkt at sosial kompetanse ikke har noe med «moralske krav» å gjøre. Det virker dermed som om diskursen om sosial kompetanse er frikoblet etikken. Lamer sier ikke noe om hva hun mener med moralske krav, men ut i fra den kontraste-

rende beskrivelsen av sosial kompetanse, er det mulig å si noe. To begreper er sentrale i beskrivelsen av sosial kompetanse: Tilpasning og ulikhet. Mennesker står i ulike kontekster. Disse ulike kontekstene stiller oss overfor ulike krav, og evnen til å tilpasse seg dette mangfoldet kalles sosial kompetanse. På motsatt side kan man derfor ane en konseptualisering av det moralske som det enhetlige og det kategoriske uten blikk for det mangfoldige i menneskets livsverden. Hvis dette er riktig, er det en beskrivelse som er lite dekkende for hva etikk dreier seg om.

Det er gode grunner for å si at allerede beskrivelsen livsferdigheter i ulike menneskelige situasjoner og kontekster er noe av kjernen i det etiske. Spørsmålet blir imidlertid presserende når en reflekterer noe mer kritisk over begrepet tilpasning. Spørsmålet om tilpasning reiser nemlig umiddelbart spørsmålet om det gode og det rette (etikkenes hovedspørsmål). I følge Lamer (1997:45) er det nemlig ikke «opplagt at en intervensjon uansett skal ha som mål å hjelpe enkeltbarn å tilpasse seg gruppen. I en del tilfeller kan man hevde at det snarere er tvert imot: Det er de verdiene og normene som gjelder i den sosiale konteksten, som bør endres, ikke enkeltbarns atferd.» Her kommer det nødvendige kritiske perspektivet ved sosial kompetanse til uttrykk: Sosial kompetanse kan ikke bare bety individuell tilpasning til en vilkårlig livsform, uansett hvilke holdninger, normer og verdier denne innebærer. Det betyr også en kritisk evaluering av selve konteksten – samt å gi subjektet ressurser til egen kritisk vurdering av holdninger, verdier og normer.

Sagt på en annen måte: Det sosialt kompetente subjekt må være i stand til kritisk å reflektere over egne og andres bilder og praktisering av det gode og det rette. Dermed er vi langt inne i etikkenes hovedområde.

Problemet med at sosial kompetanse som diskurs distanserer seg fra etikken, er at den avskriver en rik språkliggjøring – en annen

diskurs – som kan bidra til økt forståelse av disse sentrale perspektivene. Lamer (1997:47) ender selv opp med begrepet prososiale krav og knytter det primært til ikke å skade andre. Et slikt «harm»-prinsipp har imidlertid liten teoretisk og praktisk bæreevne når man skal utvikle et verdi-kritisk selv og kritisk vurdere ulike konteksters verdier og normer. Det viser også operasjonaliseringen av det prososiale senere i boken, hvor det motsatte av harm-prinsippet, nemlig empati og innlevelse i Den andre, står sentralt. Dette er en etisk språkbruk som står atskillig nærmere omsorgsetikken enn den liberale etikk hvor harm-prinsippet angir ytre grenser for individets autonomi og moralske frihet.

Kommunikativ og hermeneutisk kompetanse

Hva kan etisk språkbruk bidra med inn i diskursen om sosial kompetanse? Noen skissemessige eksempler kan bringe oss på sporet. For Habermas (1990) bestemmes det moralske ikke ved forutgitte regler og normer, men gjennom en faktisk diskurs. Moral er dermed ikke et utvalg kategoriske, forhåndsbestemte innholdsmessige regler, – moralens innhold utkrystalliseres gjennom en kommunikasjon som tilfredstiller visse formelle krav. Disse formelle kravene er det eneste absolutte vi kan si om moralen, i kortet at samtalen må være likeverdig og at enighet oppnås gjennom rasjonelle argumenter. Dette kaller Habermas kommunikativ og moralsk kompetanse. Her kobles altså språklig moral og kompetanse og bindeledet er kommunikasjon. Gjennom å utvikle kapasiteten for kommunikasjon økes så vel sosial som moralsk kompetanse. Ja, faktisk så lar det moralske og sosial seg ikke skille. Moral er bare en kvalifisering av det sosiale: et spørsmål om gode og rette relasjoner, ikke bare relasjoner som sådan. – Ikke bare tilpasning, men kritisk tilpasning.⁸

Det betyr ikke at det moralske kommer som et tillegg. Det er ikke slik at først kon-

stituertes sosial kompetanse og så avsluttes det hele med en siste moralsk kritisk test. Det moralske eller etiske (her brukes begrepene om hverandre) finnes i hjertet av det sosiale. Hjørdis Nerheim (1991) betoner dette i sitt begrep om etisk, hermeneutisk og kommunikativ kompetanse. Hun kritiserer moderne etiske teorier (kantianisme og utilitarisme) for ikke å gi hjelp til forståelse av de konkrete etiske situasjonene. De etiske teoriene hjelper ikke til med å åpne situasjonene for forståelse, men heller til å lukke dem. Kategoriene teoriene opererer med er for abstrakte og grovkornete til å forstå situasjonenes partikularitet og kompleksitet. Dette er alvorlig fordi det er i situasjonenes egenart at det moralske finnes: «Vår etiske kompetanse svever ikke i et tomrom, og de etiske problemer lar seg i siste instans ikke løse uavhengig av våre fortolkninger av bestemte situasjoner.» (Nerheim 1991:81) Det vil si, det etiske finnes ikke uavhengig av oss og våre menneskelige praksiser, men i en forståelse av dem. Forståelse av situasjoner er imidlertid ikke gitt – det krever forståelsesevne – eller hermeneutisk kompetanse. Forståelsen etableres heller ikke monologisk, men dialogisk. Videre forutsetter situasjonsforståelse blikk inn i de involverte personers egne historier og de horisonter eller kontekster situasjonene og personene er en del av.

Kort sagt: Hermeneutisk kompetanse er evne til fortolkning i rommet mellom praksis på den ene side og teori på den andre. Det betyr ikke et farvel til etisk teori, men etablering av et alternativt teoretisk nivå som formidler og forhandler mellom partikulær praksis og generalisert teori. Dette nivået kommer ikke av seg selv – det må læres og utvikles. Denne etiske, hermeneutiske læring er langt på vei det samme som utvikling av sosial kompetanse. Det etiske perspektivet tilbyr imidlertid et supplerende teoretisk tilfang.

Dette betyr at det moralske, tolkende subjekt trer tydeligere frem. Etikken handler

ikke bare om løsevne, atomiserte situasjoner med valg av handling. Etikken handler om min livs-historie, om hvem jeg som tolkende subjekt er. Etikkk handler ikke bare om hva jeg gjør, men hvem jeg er (og ønsker å være). Dermed blir etikkk og identitet koblet tett sammen. (Afdal 2001)

At det etiske finnes integrert i sosial kompetanse er synlig når en reflekterer over kommunikasjonsbetingelsene. Sosial kompetanse handler for en stor del om kommunikativ kompetanse. En betingelse for kvalifisert, likeberrettiget kommunikasjon er imidlertid anerkjennelse av Den andre. En dialog, i motsetning til en monolog, fordrer at vi anerkjenner Den andre som fortolkende subjekt. En slik anerkjennelse innebærer både toleranse/respekt og gjensidig ansvar.

Kompetanse og dyktighet

En annen etisk teoretisk tradisjon som kan gi verdifull forståelse av sosial kompetanse, er den aristoteliske. I den aristoteliske tradisjon kan man snakke om det moralsk dyktige menneske, – som den dyktige musiker eller snekker. Det moralske er noe som læres og oppøves, altså en personlig evne eller kapasitet. Etikken er dermed ikke noe medfødt eller noe som ligger utenfor subjektet – det er utviklingen av oss som mennesker, av vår karakter og identitet. Den moralske kapasiteten, dyktigheten, tar form av dyder. I følge MacIntyre (1985:191) er en dyd:

... an acquired human quality the possession and exercise of which tends to enable us to achieve those goods which are internal to practices and the lack of which effectively prevents us from achieving any such goods.

Dyder setter oss altså i stand til å oppnå goder (verdier). Godene finner MacIntyre i ulike praksiser. Utdanning og undervisning er en type praksis som inneholder noen interne verdier, hvilke utdanning ikke kan tenkes uten.

Gjennom aristotelianismen kan vi temati-

sere forskjellen mellom det kompetente og det dyktige (dydige) menneske. I begge tilfeller er det snakk om en evne eller kvalitet som setter mennesket i stand til å forholde seg på en adekvat måte. I begge tilfeller bestemmes også adekvat ved konteksten – eller praksisen. Det vil si det kompetente og dyktige menneske forstår og handler kontekstuellt. MacIntyres (1985:219) tilnærming bringer imidlertid inn et nytt moment i forhold til kompetanse, nemlig goder og det gode:

The virtues therefore are to be understood as those dispositions which will not only sustain practices and enable us to achieve the goods internal to practices, but which will also sustain us in the relevant kind of quest for the good, by enabling us to overcome the harms, dangers, temptations and distractions which we encounter, and which will furnish us with increasing self-knowledge and increasing knowledge of the good. The catalogue of the virtues will therefore include the virtues required to sustain the kind of households and the kind of political communities in which men and women can seek for the good together and the virtues necessary for philosophical enquiry of the good. We have then arrived at a provisional conclusion about the good life for man, the good life for man is the life spent in seeking for the good life for man, and the virtues necessary for the seeking are those which will enable us to understand what more and what else the good life for man is.

Det kompetente og det dyktige menneske er i stand til å forstå og handle i forhold til ulike praksiser. Det dyktige menneske stanser imidlertid ikke bare ved tilpasning til ulike kontekster og en søking etter de indre goder i ulike praksiser; dydene setter det i stand til å søke etter det gode. Dette søket skjer ikke monologisk, men dialogisk. Det gode kan kun søkes i fellesskap. Og det er nettopp deltagelse i dette søkende fellesskap som er det gode liv.

Dermed kontrasteres ikke bare det kompetente og det dyktige menneske, men også det kompetente og det gode. Og det kritiske spørsmålet er om man kan utdanne for det kompetente menneske uten at det ligger bilder av det dyktige og gode menneske implisitt i praksisen. I et aristotelisk perspektiv henger disse tingene intimt sammen.

Etikken dreier seg om forholdet mellom konkrete menneskelige situasjoner og oppfatninger (teorier) om det gode og rette. Moderne etikkk som utilitarisme og kantianisme forsøkte å konstruere en etikkk som virket uavhengig av de partikulære situasjonene. Fordi avstanden mellom teoriene og de erfarte situasjonene ble for stort, og teoriene hadde liten forklaringssevne, mistet de relevans. Diskurser som sosial kompetanse utviklet seg – løsevnet fra den moderne etiske etikkk som ble opplevd som absolutte og ubetingede krav uten forklarende og preskriptiv kraft i en verden preget av ulikhet. Problemet med teorier knyttet til kompetanse i menneskelige situasjoner alene er at de ikke gir nødvendig rom for spørsmål om god kompetanse, god bruk av kompetanse og gode kompetanse-fellesskap. Her kan den aristoteliske diskurs som tematiserer gjensidigheten ved kompetanse/dyktighet og det gode være til hjelp.

Tre veier til sosial kompetanse

Et forsøk på å konstruere en typologi for verdisiden i pedagogikken (oppdragelse, verdiformidling, moralsk dannelse, sosial kompetanse) har jeg utviklet i Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad (1997:258-283).⁹ Denne typologien forsøker å ivareta det teoretiske mangfold som finnes om det moralske – her spesielt i filosofisk og psykologisk teori. Det moralske forstås i lys av atferds-, kognitiv og psykoanalytisk teori. Et perspektiv som mangler er det sosialpsykologiske med vekt på det relasjonelle i moralen. Typologien kan videreutvikles i denne retning. Det andre typologien forsøker å ivareta er pluraliteten i det etiske språk, ved å fokusere på norm, verdi og dyd.

Disse typologiene kan i denne sammenheng sees på som tre veier til sosial kompetanse (selv om de opprinnelig blir omtalt som typologier for moralsk dannelse). Holdning er her brukt synonymt med dyd. I tabellform ser typologiene slik ut: (Se tabell neste side.)

Normbasert arbeid for sosial kompetanse er norm- og regelorientert – det som i pedagogisk arbeid kalles grensesetting. Fokuset er her på å gjøre «det rette» – og på regler som skal styre rett handling. Reglene formuleres enten som ytre grensemarkører for handling (du skal ikke lyve, men så lenge du ikke lyver og bryter andre normer har du frihet til å gjøre hva du vil) – eller som retningssigende for handling (du skal behandle mennesker ikke bare som et middel, men også som et mål i seg selv). Tanken er at menneskets moral formes gjennom handling, og at handlingspåvirkning og –styring har stor kraft i danningen av det ansvarlige, sosiale og moralske subjekt. Således er typologien i en tradisjon som er både preget av deontologisk etikkk og atferdspsykologi.

I sin bok *Å sette grenser – et vilkår for vekst* har Grandelius (2000:74) følgende eksempel:

En far sier til noen barn som spiller fotball i nærheten av veksthuset: «Ja, det vil jeg i hvert fall si at ikke betaler jeg for vinduene hvis de går i stykker!» Å si noe sånt er å begynne i gal ende, nemlig å starte med ansvarsspørsmålet i stedet for å hjelpe barna til å sørge for at det ikke skjer en ulykke. Antagelig har barna sett den fine ballplassen, men ikke tenkt på veksthusets utsatte beliggenhet rett i nærheten. Det er den voksnes oppgave å opplyse dem om dette, å få barna til å se konsekvensene og forstå at det ikke går an å spille fotball akkurat på det stedet.

Den voksne tar her et ansvar som barna ikke er rede til å ta. Ansvaret består i autoritet (– det går ikke an å spille her, dere må finne et

Moralsk dannelse – tre typologier

	<i>Normbasert</i>	<i>Verdibasert</i>	<i>Holdningsbasert</i>
<i>Etisk modell</i>	Regeletikk	Konsekvensetikk	Holdningsetikk
<i>Etisk fokus</i>	Handling Regler	Konsekvens Verdi Mål/middel	Karakter Holdning Livsløp
<i>Pedagogisk mål</i>	Handlingsmål Rett handling	Kunnskapsmål Bevisstgjøring	Opplevelsesmål Kulturell egener-kjennelse
<i>Pedagogisk arbeid</i>	Grensesetting Regeldannelse Sanksjoner Refleksjoner over handling og norm	Aktivt verdivalg Dialog Case Språkliggjøring Etisk kunnskap	Kulturelle møter Fortelling Estetikk Kropp Se og fortolke
<i>Læreren</i>	«Herre» Autoritet	«Veileder» Distansert	«Tjener» Forbilde
<i>Eleven</i>	Handlende Fri innenfor grenser	Fornuftig Fri Autonom	Følende og fornuftig Kroppslig Kulturell

annet sted) og i det pedagogiske arbeidet å forklare denne regels begrunnelse. Å ta et slikt ansvar er som oftest en belastning. Å sette og overholde grenser er å påføre Den andre smerte. Det betyr at læreren må tåle den andres smerte.

Grandelius ser grensesetting som en beskyttelse av barnet fra å føle seg utilstrekkelig og mislykket. Lærerens autoritet er således begrunnet i omsorg. Viktig er det imidlertid at læreren både er konsekvent og har vilje og evne til å sanksjonere regelbrudd. Systematisk manglende grenser er å gjøre Den andre en bjørnetjeneste. Mennesker trenger grenser for å forstå seg selv i forhold til andre.

Den andre typologien er en verdibasert vei til sosial kompetanse. Den er mer rasjonelt enn ferdighets- og handlingsorientert.

Tanken er at gjennom en bevisstgjøring av elevenes individuelle verdier og av konsekvensene av ens valg, skal eleven kunne være mer rasjonell i sine beslutninger. En rekke ulike metoder er utviklet under overskriften aktivt verdivalg. Amerikanerne Raths, Harmin og Simon var pionerer på området og ga i 1966 ut «Values and teaching». I andre utgave (1978) finnes et vel av metodiske forslag, for eksempel (1978:97-98):

Value sheet 6 Friendship

1. What does friendship mean to you?
2. If you have friends, did you choose them or did they get to be your friends by accident?
3. In what ways do you show friendships?

4. How important do you think it is to develop and maintain friendships?
5. If you plan to make any changes in your ways, please say what changes you will make. If you do not intend to make any changes in your ways, write «No changes».

Veien til sosial kompetanse går altså via en rasjonell overveielse av ens verdier og en vurdering av ens prioriteringer og handlinger i forhold til disse verdiene. Denne typologien står i tradisjonene til kognitiv psykologi og konsekvensetikk, der tilliten til menneskets autonomi og rasjonalitet er stor.

For det tredje kan sosial kompetanse oppnås ved holdningsbasert pedagogisk arbeid. Her er det ikke enkelthandlingene som står i fokus, men hele personen, menneskets karakter. Spørsmålet er altså ikke hva som er rett handling i en spesiell situasjon, men hva som er et godt liv.

En holdningsbasert måte å jobbe på består i å utvikle elevenes holdninger eller dyder. Dette betyr å adressere spørsmål omkring elevenes identitet – hvem er jeg og hvem bør jeg være. Identiteten utvikles og forstås i møte med kulturelle uttrykk – litteratur, musikk, drama, idrett. Gjennom fortellinger, symboler og praksiser formes holdninger over tid. Poenget er at kultur, symbol og språk er konstituerende for vår identitet og våre dyder, samtidig som vi i bevisstheten om dette kan utvikle oss selv. Denne utviklingen kan lærerne hjelpe til med ved å skape kulturelle møter og være en refleksjonspartner i samtalen om oss.

Holdningsdannelse skjer ved at elevene får del i fortellinger. Ruth Danielsen (1994:120) skriver om eventyr og holdninger:

Det gode formidles ikke ved abstrakt etisk teori, men ved erfaringsnære og kunstneriske bilder av livets mangfold. Her er kompetanse og handling uløselig knyttet sammen med det gode.

Dette var bare en skisse av noen etiske perspektiver på sosial kompetanse. Hoved-

hensikten har vært å argumentere for at det er gjennom sosial kompetanse at man finner det etiske og gjennom det etiske at man forstår sosial kompetanse.

Kjennetegn ved et pedagogisk verdispråk
Avslutningsvis vil jeg stille spørsmålet om hva som bør kjennetegne et språk som kan gi forståelse for de verdimeslige dilemmaer lærere står i daglig.

For det første bør det være et etisk språk. Løsningen ligger ikke i pedagogiske instrumentelle diskurser. Disse kjennetegnes av at pedagogikk forstås som midler frakoblet diskusjoner om mål og formål. Det vil si, undervisningens og oppdragelsens mål er gitt gjennom andre diskurser enn den pedagogiske (for eksempel politiske og økonomiske) og pedagogikk dreier seg i bunn og grunn om effektiv tilrettelegging av aktiviteter for å nå et udiskutabelt mål. Dette er en gammel pedagogisk diskurs, men har igjen fått ny aktualitet gjennom markeds- eller nyliberalismens inntog i utdanningssektoren.

Den nyliberalistiske diskurs, den språklige verden den etablerer, er et forsøk på å gi en overordnet forståelse av det pluralistiske samfunn. Det nyliberalistiske etiske språk er imidlertid ett blant mange, og intet metaspråk. Et pedagogisk verdispråk bør anerkjenne den pluralitet som også eksisterer i etisk teori. Og fremfor alt: Verdiperspektivet bør være integrert i det pedagogiske. Å skille verdispørsmål fra øvrig pedagogisk praksis og diskurs, – for så eventuelt å innføre noen verdier utenfra i form av holdningskampanjer, er ingen varig løsning.

Det andre kjennetegn på et pedagogisk verdispråk er at det er pedagogisk. Å lete etter løsninger i etisk eller politisk filosofi som så implementeres i utdanning, uten at utdanningens særtrekk kommer inn annet enn som betingelser for tilrettelegging av ideen, er ikke pedagogiske. Et pedagogisk språk henter sine ressurser fra pedagogisk praksis og diskurs. Det betyr at et pedagogisk språk innebærer en forståelse av den kontek-

stuelle karakter utdanning har. Pluraliteten gjennomsyrrer pedagogisk virksomhet og teori i den grad at enhver teoriutvikling på en eller annen måte må ta høyde for kontekstens rolle. Skal man videreutvikle et pedagogisk verdispråk, må det altså gjøres i nærkontakt med pedagogisk virksomhet i ulike kontekster. Dermed kan et slikt språk romme den kontekstuelle karakter pedagogikk har.

Det tredje kjennetegnet på et pedagogisk verdispråk bør være dets evne til å romme forskjell, altså dets pluralitet. I en grunnleggende pluralistisk kultursituasjon gir svært homogene teorier begrenset forståelse.

Det er et markant behov for utvikling av et slikt språk for dagens skole og lærere. Det er flere tegn på en mangelsituasjon: Usikkerhet, frustrasjon og tilbaketrekning. Mange lærere er usikre på hvordan de skal praktisere forskjelligheten i norske klasserom. Det er en tendens til å privatisere forskjellighet, altså til å forstå kulturell, religiøs og moralsk pluralisme som individuelle forskjeller. Dermed blir pluraliteten kategorisert under individuell tilpasning eller differensiering, på linje med spesialpedagogiske tiltak som opprettes der individet avviker for mye fra normalitetskonstruksjonen. Men konsekvensen er at den kollektive pluraliteten blir usynliggjort.

Invitasjon til dialog

En dialektikk mellom diskursene sosial kompetanse og etikk vil kunne bidra til et pedagogisk verdispråk. En slik dialektikk forutsetter at man har en vid konseptualisering av det moralske, og at etisk teori tar opp i seg den radikale forskjellighet eller pluralitet som er en kulturell betingelse i postmoderniteten. Videre forutsetter den at diskursen om sosial kompetanse ikke løses fra spørsmål om godt eller rett. I denne dialektikken vil etikken få hjelp til å forstå det sosiale som konstituerer det etiske – og teorier om sosial kompetanse vil få hjelp til å språkliggjøre kvalifisert (vidt forstått) kompetanse. Slik forstått er dette en invitasjon til dialog om det sosialt moralske kompetente menneske.

Litteratur

- Afdal, Geir, Elisabet Haakedal og Heid Leganger-Krogstad (1997) *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk* (Oslo, Tano Aschehoug)
- Afdal, Geir (2001) Fragmentert dannelse eller dannelse av fragmenter, i: *Religion og livssyn 3*, 5-16
- Afdal, Geir (2002) *Facts, values and moral education*. Upublisert paper.
- Bauman, Zygmunt (1998) *Globalization. The human consequences* (Cambridge, Polity Press)
- Berg, Berit, Trine Anfelt og Camilla Vedi (1999) *Ny vev i gammel renning. Samarbeid om kvalifisering for flykninger og innvandrere* (Trondheim, SINTEF)
- Botvar, Pål Ketil (2001) ... sin egen lykkesmødal? Individualiseringens følger for religion og moral i vestlige samfunn, i: Jan-Olav Henriksen og Otto Krogseth (red.) *Pluralisme og identitet. Kulturanalytiske perspektiver på nordiske nasjonalkirker i møte med religiøs og moralsk pluralisme* (Oslo, Gyldendal)
- Danielsen, Ruth (1994) *Så levde de lykkelige ... Barn eventyr og verdier* (Oslo, Cappelen)
- Garbarino, James (1985) *Adolescent development. An ecological environment* (Charles E. Merrill, Columbus/Ohio)
- Grandelius, Bengt (2000) *Å sette grenser – et vilkår for vekst* (Oslo, NKS-Forlaget)
- Habermas, Jürgen (1990) *Moral consciousness and communicative action* (Cambridge, Polity Press)
- Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet/Barne- og familiedepartementet (2000) *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse* (Rapport 2000) (Oslo, KUF/BF)
- MacIntyre, Alasdair (1985) *After virtue. A study in moral theory* (London, Duckworth)
- Johanssen, Nygaard, Schreiner (1965)

Latinsk ordbok. Tredje reviderte opplag (Oslo, Cappelen)

Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips (1999) *Diskursanalyse som teori og metode* (Roskilde, Roskilde Universitetsforlag)

Lamer, Kari (1990) *En, to, tre ingen flere med! Om verdiformidling i oppdragelsen* (Oslo, Universitetsforlaget)

Lamer, Kari (1997) *Du og jeg og vi to! Om å fremme sosial kompetanse*. Teoriboka (Oslo, Universitetsforlaget)

Nerheim, Hjørdis (1991) *Den etiske grunn erfaring. Fra regelforståelse til fortrolighetskunnskap* (Oslo, Universitetsforlaget)

Nordahl, Thomas (2001) Instrumentalisme og program for læring av sosial kompetanse, i: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4:337-349

Ogden, Terje (2001) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen* (Oslo, Gyldendal)

Ogden, Terje (2002) *Klasse- og undervisningsledelse* (Oslo, Bedre skole)

Oxford English Dictionary.

<http://dictionary.oed.com/>

Raths, Louis E., Merrill Harmin, Sidney B. Simon (1978) *Values and teaching. Working with values in the classroom*. (Second edition) (Columbus, Charles E. Merrill)

Sørli, Mari-Anne (2000) *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen* (Oslo, Praxis forlag)

van der Ven, Johannes A. (1998) *Formation of the moral self* (Grand Rapids, Eerdmans)

Noter:

- 1 Tidsspennet er mellom 1981 og 1996. Liberalisert betyr her noe i retning av oppheving eller forandring av tidligere normer. Mer spesifikt er målet i hvilken grad homofili, prostitusjon, skilsmisse, abort, døds-hjelp og selvmord kan rettferdiggjøres. Tilsvarende emner for offentlig moral er skattesnyteri, trygdes-nusk, la være å løse billett på trikk, heleri og bestik-

kelse. Dette skillet mellom privat og offentlig kan selvfølgelig problematiseres.

- 2 I følge Bauman (1998) skaper globalisering en oppløsning av relasjonen tid/rom. Det betyr at en bevegelig elite frigjøres fra sted og et stedlig ansvar, mens den mindre heldige del av befolkningen blir desto mer stedbundet. Problemet er at menings-skapingen ikke lenger skjer lokalt (sted), men i den sted-overskridende dimensjon. Dermed er de stedbundne ikke selv deltagere i sine egne steders menings-skaping, hvilket gjør at hverdagslivet blir mer og mer meningsløst. Overført på nasjonalstaten betyr det at den binder en del av befolkningen gjennom for eksempel økonomisk avhengighet, men tappes for mening. Nasjonen (sted) kan dermed ikke gi mening til de hverdagslige ufordringene som finnes i samfunnet. Overføringen av disse til skolen er i så fall et utslag av hjelpeløshet. Det viser hvilket betydelig press som legges på skolen som holdningsdannende institusjon.
- 3 Blant annet finnes et eget tidsskrift: Journal of moral education. Moral education er en disiplin innen høyere utdanning og fag eller emne på grunnskolenivå for eksempel i Storbritannia og USA. Noe tilsvarende finnes ikke i Norge.
- 4 Denne typen formålstenkning er altså ikke instrumentalistisk. I pedagogisk debatt hender det ofte at all (for)målstenkning blir beskyldt for instrumentalisme. Men kritikken rammer altså bare en konsekvensrasjonalistisk variant hvor mål og middel kun har en instrumentell forbindelse – og ikke forstås i et innholdsmessig avhengighetsforhold.
- 5 Søket ble gjort på "sosial kompetanse" i fritekst.
- 6 Kompetanse er derfor et videre begrep enn ferdighet (som i sosiale ferdigheter). Mens ferdighet er handlingsorientert, dreier kompetanse seg også om det selvreflekterende subjekt.
- 7 Denne bevegelsen er også karakteristisk for hele det spesialpedagogiske felt – et nytt eksempel på flytende faggrenser og behov for nykonstruksjon av faglig identitet.
- 8 Nordahl (2001) kritiserer læringsprogrammer for sosial kompetanse for instrumentalisme – og i lys av Habermas' teori om kommunikativ handlingskompetanse.
- 9 Se van der Veen 1998 for en svært utførlig og oppdatert oversikt over og drøftelse av ulike teorier om moralsk dannelse.

Geir Afdal, førstelektor ved lærerutdanninga på Høgskolen i Østfold, Halden.
Adresse: geir.afdal@hiof.no

Filosof Tore Frost:

Respekt for menneskeverdet – hva mener vi med det?

Oppsummering av hovedpunktene i artikkelen:

1. Verdenserklæringen om menneskerettigheter av 1948 innførte et nytt begrep om menneskeverdet som danner utgangspunkt for det globaliserte menneskesyn. Artikkelen belyser dette nye menneske-bilde i kontrast til de tradisjonelle menneskesyn innen de to dominerende verditradisjoner i Vesten, henholdsvis den kristne humanisme og den ikke-kristne humanisme.
2. Konsekvensene av dette dramatiske oppgjør med fortidens humanisme viser seg idag i form av nye politiske idealer og nye rettsikkerhetsprinsipper for det norske samfunn og i form av nye verdifundamenter for de humanitære organisasjoner.

Begepet 'menneskets verdighet' har en lang forhistorie. Vi rører vel her ved selve kjernen i all vestlig humanisme. Selve kravet om respekt for menneskets verdighet har vært selve grunnpremisen for fremveksten og utviklingen av de vestlige demokratier og rettsnasjoner og har klare ankerfester i de klassiske språk (gr. 'aksia', lat. 'dignitas'). Dette kravet står derfor også like sentralt uttrykt innen de tunge verditradisjoner som har vært premissleverandører til det vestlige menneske-bilde. Jeg tenker her på den kristne humanisme og dens antagonist gjennom tidene, nemlig den ikke-kristne humanisme som strekker seg tilbake til den klassiske, før-kristne humanisme og fremover, kraftig fornyet i Renessansen gjennom fremveksten av liberalisme og individualisme, like til vår tids humanetikk.

Hvis vi prøver å overskue hva disse tradi-

sjonene har lagt inn i begrepet om menneskets verdighet, blir vi fort klar over hvor pre-sist begrepet har vært gjennom tidene. Fortiden utmerker seg, til forskjell fra vår egen tid, med svært klare og tydelige svar på spørsmålet om hva som menes med respekt for menneskets verdighet. Ikke så å forstå at vi møter det samme svar innen begge tradisjoner, dertil er forskjellene mellom disse verditradisjoner for fremtredende hva menneskesynet angår. Den ikke-kristne humanisme gir imidlertid en begrunnelse for kravet som har vært entydig gjennom hele denne verditradisjons mer enn to tusen år lange liv. Den kristne tradisjon har bygget på en annen, men like entydig begrunnelse gjennom den samme tidsperiode. Det er forøvrig verdt å merke seg at kristendommen på dette punkt er sammenfallende med de to andre monoteistiske religioner som har spilt seg ut i Vestens historie, nemlig jødedommen og islam. Jeg velger derfor i det følgende å tale om den religiøse humanisme, hvor samtlige tre monoteistiske religioner er inkludert.

De respektive verditradisjoners begrunnelse av kravet om respekt for menneskets verdighet tydeliggjøres best når vi fremhever hva som ligger medtenkt i kravet. Således skal vi være oppmerksomme på at dette kravet bygger på et underliggende postulat om at mennesket er et unikt livsvesen, kvalitativt forskjellig fra alt annet liv. Det er derfor kun mennesket som kan gjøre krav på å ha en verdighet og kreve respekt for denne kvalitet. Hvilken faktor ved menneskelivet snakker vi her om? Hva er det livet har utstyrt oss mennesker med og som legitimerer postulatet om at mennesket er unikt?

Begge verditradisjoner gir meget klare svar på dette spørsmål og danner et slags historisk bakteppe for situasjonen idag, hvor vi åpenbart har begynt å legge de gamle svar bak oss.

Fornuftshumanismen og idéen om menneskets verdighet.

Når vi utesker den ikke-religiøse tradisjon om en begrunnelse for postulatet om mennesket som et unikt livsvesen, så har denne begrunnelsen alltid referert til mennesket som et fornuftsvesen. Det er kun mennesket som kan gjøre krav på å være et rasjonelt livsvesen. Dette syn har vært enerådende fra antikken og like frem til vår tids humanetikk, som i sitt prinsipp-program (opprinnelig utformet av Kristian Horn og Gabriel Langfeldt) erklærer vitenskap og rasjonell fornuft å være fundamentet for et humane-tisk livssyn.

Denne begrunnelse avføder imidlertid nok et spørsmål. Hvorledes avgjør man så innen denne tradisjon hvem som er bærere av en legitim fornuft, hvem er rasjonelle og hvem er det ikke? Når dette spørsmålet først er stillet, så blir det klarlagt at det ikke er, og har heller aldri vært, noen privatsak å avgjøre hvem som er rasjonelle. Det avgjøres av det sosiale kommunikasjonsfellesskap i form av etablerte fornuftskonvensjoner og som opptrer som kollektive kriterier for hva som kan påberope seg å være rasjonelt og hva som ikke er rasjonelt. Disse konvensjonene har nok endret seg gjennom tidene, idag har vi eksempelvis krav om etterprøvbarhet, dokumenterbarhet, intersubjektivitet, osv. Det vesentlige er imidlertid at fornuftens vesen til enhver tid er blitt regulert av fornuftskonvensjoner. Samfunnsautoriteten står som en slags garantistiller for rasjonalitetens liv i hvert enkelt individ.

Det er på dette grunnlag at perspektivene begynner å åpne seg. Dette menneske-bilde er åpenbart fortrolig med å begrunne menneskeverdet som et resultat av en ekstern relasjon, nemlig til samfunnets autoritære

krav til den enkelte om å opptre adekvat i forhold til de etablerte fornuftskonvensjoner.

Straks dette er klarlagt, melder neste spørsmål seg. Hvorledes har man innen fornuftshumanismens lange tradisjon håndtert det like uomtvistelige faktum at svært mange mennesker gjennom tidene har kommet på kollisjonskurs med de etablerte konvensjonene for rasjonalitet?

Det er på dette punkt at fornuftshumanismens menneskesyn avslører et betent punkt. Dette menneskesyn har åpenbart aldri vært godt nok sikret mot ikke å bli tatt til inntekt for forestillinger om gradert menneskeverd. Stigmatiserte menneskeskjebner har vært håndtert i fornuftens navn som mennesker med et minimalisert menneskeverd like inntil de er blitt stemplet som ikke-personer. Vi kjenner disse menneskeskjebnene i fortid såvel som i nåtid, politiske dissidenter, mennesker med stigmatisert etnisitet. Gjennom rigide tvangstiltak skulle disse menneskeskjebnene hjelpes til fornuft, til et forbedret menneskeverd.

I vår nære fortid er det tilstrekkelig å minne om hva samene ble utsatt for av diskriminerende tiltak i vårt eget land gjennom det omfattende fornuftskonvensjonsprogrammet som varte ved til langt inn i 1960-årene. Vi kunne videre minne om skjebnen for tater, sigøynere, psykisk utviklingshemmede, psykotiske pasienter osv. i en ikke altfor fjern fortid her til lands, da det var legitimt å iverksette tvangstiltak som sterilisering, fratagelse av barn, tap av borgerrettigheter, plassering på lægd, på isolat. Det var ikke måte på hva som var legitimt å utsette slike stigmatiserte menneskeskjebner for i en tid hvor de i fornuftens navn ble gjort til menneskeskjebner med et minimalisert menneskeverd og vurdert som tilsvarende hjelpe-trengende.

Den religiøse humanisme og idéen om menneskets verdighet.

Når vi nå retter oppmerksomheten mot de tre

monoteistiske religioner, så finner vi også her klare uttrykk for kravet om respekt for menneskets verdighet, tuftet på postulatet om at mennesket er unikt. Det er verdt å merke seg at samtlige tre religioner bygger på den samme begrunnelse, en begrunnelse som imidlertid er vesentlig forskjellig fra fornuftshumanismen. Den religiøse begrunnelse refererer til de gammeltestamentlige ord i Genesis-beretningen om at mennesket er skapt i Guds billede. Det faktum at mennesket er Gud-billedlig har overalt og til alle tider vært selve kjernen i den religiøse tradisjons begrunnelse av menneskeverdet. Helt sentralt står forestillingen om at mennesket er blitt beglanset av Skaperen og gitt en hel- lig dimensjon.

Hvis vi sammenstiller de to tradisjoners ulike begrunnelser av hva det er som gjør mennesket unikt og kvalitativt forskjellig fra alt annet liv, så åpenlegges en slående parallellitet. Begge tradisjoner er åpenbart fortrolige med å begrunne menneskeverdet som et resultat av en ekstern relasjon. Innen den religiøse tradisjon er det riktignok ikke samfunnets fornuftsautoritet som står som en garantistillelse for menneskeverdet tilstedeværelse hos den enkelte, derimot Gudsau- toriteten.

Det er på dette grunnlag de samme betente trekk, som vi tidligere har oppdaget innen fornuftshumanismens menneskesyn, demonstreres innen den religiøse tradisjon. Hvis vi stiller spørsmålet hvorledes denne tradisjon gjennom tidene har forholdt seg til det like uomtvistelige faktum at svært mange menneskeskjebner har kommet på kollisjonskurs med denne garantistillelsen, så oppdager vi med en gang at også denne tradisjon oppviser horrible eksempler på at menneskeverdet lett blir nedgradert i slike situasjoner. Vi behøver ikke nødvendigvis fordype oss i fortidens skrekkszenarier som Inkvisisjon og hekseprosesser. Det skulle være tilstrekkelig å referere til de samme eksempler som tidligere nevnt fra vår egen nære fortid på hvor lett menneskeskjebner

som befinner seg på kollisjonskurs med den ene eller den annen av de to garantister, samfunnets fornuftsautoritet såvel som Gudsau- toritet, har bidradd til å minimalisere deres menneskeverd.

Samtidig må vi hele tiden huske på at de samme rigide tiltak, som vi idag opplever som redselsfulle, ble satt ut i livet av men- nesker som ville det vel, mennesker som trodde på det de gjorde, opplevet seg selv som reelle hjelpere, mennesker som lignet på oss. Dette forklarer vel også litt av de proble- mer vi idag står overfor når vi ønsker å gi en offentlig unnskyldning for de redsler som ble begått i fortiden.

De betente trekk ved de tradisjonelle menneskesyn.

Fornuftshumanismen og den religiøse humanisme viser de samme betente trekk ved deres respektive menneskebilder, – hvor forskjellig de enn er i sitt innhold. Den måte begge tradisjoner er fortrolig med å begrunne menneskeverdet som et resultat av relasjonen til en ekstern garantist, har åpen- bart bidradd til at deres menneskesyn aldri har vært godt nok sikret mot å bli tatt til inn- tekst for forestillinger om gradert menneske- verd.

Jeg ønsker å understreke at jeg ikke sier at de tradisjonelle menneskebilder med noen nødvendighet fører til forestillinger om gra- dert menneskeverd. Dertil fremviser begge tradisjoner lysende eksempler på det mot- satte. Jeg tenker på forbilledlige represen- tanter for fornuftshumanismen, Sokrates fra klassisk tid eller Fridtjof Nansen fra vår egen tid. De var, såvidt vi vet i alle fall, aldri i nærheten av å lefle med tanker om at det kunne finnes mennesker med et mangelfullt menneskeverd. Det samme er tilfelle for den religiøse tradisjon, hvor forbilledlige repre- sentanter som den hellige Fransiscus fra høymiddelalderen eller en Moder Theresa fra vår egen tid. De var heller aldri i nærhe- ten av noe tilsvarende.

Det avgjørende er imidlertid at dette ikke

var vært til hinder for at begge tradisjoner har vært virksomme i å legitimere forestil- linger om det motsatte hva stigmatiserte menneskeskjebner angår. Det er her vi finner de betente trekk ved fortidens tradi- sjonelle menneskesyn, hvor mangelen på en tilstrekkelig kvalitetssikring har vært åpen- bar.

Det er disse betente trekk vi har trukket med oss inn i det tyvende århundre, et århun- dre som bidro til å utvikle betennelsene til en overhengende sykdomstilstand. Jeg tenker her først og fremst på fremveksten av ideo- logier som den italienske fascisme og den tyske nazisme, ideologier som ernærte seg av de etablerte menneskebilder innen såvel fornuftshumanismen som kristendommen og videreutviklet disse tradisjonenes betente trekk til en menneskeforakt som eksploderte i form av de fem års Holocaust-tilstand under den annen verdenskrig. Jeg tenker på den systematiske forfølgelse og utrensning av mennesker på etnisk grunnlag fra både fascismens og nazismens side, Nazi-Tysk- lands Euthanasie-program, som ble satt ut i livet 1.september 1939 og var presentert som et omfattende hjelpeprogram til alle som var vurdert som «Menschen ohne Würde». Slike mennesker var samtlige pasi- enter med en schizofreni-relatert diagnose, psykisk utviklingshemmede, demente, osv. De skulle slippe å leve et uverdigg liv og fikk «humanitær» hjelp til å bli tilintetgjort. I løpet av de snaue tre år programmet varte ved, ble det avlivet noe under tre hundre tusen menneskeskjebner, før programmet forvandlet seg til å omfatte mennesker på et etnisk grunnlag i henhold til beslutningen om «Endlösung» sommeren 1942. Jeg refe- rerer også til eksperimenter med krigs- fanger fra nazilegenes sidene. Redslenes antall er legio.

Denne infernalske sykdomstilstand på midten av det tyvende århundre nødvendig- gjorde et definitivt oppgjør med de betente trekk ved de tradisjonelle menneskesyn. De var ikke lenger til å leve med. Det er denne

oppgaven som foreligger under de politiske prosesser som starter opp i 1945, hvor ikke minst det omfattende rettsoppgjøret i forbin- delse med Nürnbergprosessene ble så avgjø- rende for utarbeidelsen av et nytt menneske- bilde. Dette drama skal vi nå se litt nærmere på. Men la oss begynne med å trekke opp bakteppet for den arena vi nå går over til.

Verdenshumanismens historiske tilblivelse.

Den som vil kartlegge de historiske forutset- ninger for verdenssamfunnets tilblivelse, må nødvendigvis ta inn over seg det 20. århun- dres krigsmartrede karakter. Vi, som har vært med på å bringe dette århundre til en definitiv avslutning, er alle barn av de store krigene og vi bærer på en kollektiv viten om at det 20. århundre har gått over i historien som krigenes århundre. Intet annet århundre i menneskehetens historie har vært mer gjennomrystet og herjet av krig enn dette. Og på en helt spesiell måte kommer 2.ver- denskrig til å representere selve kulminasjo- nen av hva dette århundre har frembragt av krigsredsler. Jeg sikter da til den måte disse fem holocaust-år ble bragt til en endelig avslutning med atombomben, som ble slup- pet over Hiroshima og Nagasaki i august 1945.

Et helt nytt katastrofeperspektiv var der- med påført menneskeheten, et erfaringsma- rert som har preget den globale livshus- holdning gjennom hele siste halvdel av dette århundre. Etter august 1945 har menneske- heten besinnet seg på at vi alle, fra dette tids- punkt av, har hatt et liv på kanten av stupet, en global nødsituasjon som har vært erkjent av alle.

Min påstand er at det er denne globale krisesituasjon som forklarer såvel dannelsen av FN-samfunnet som det ekstremt høye tempo dette verdenssamfunn ble realisert i. Allerede 24.oktober 1945 ble FN stiftet og det tok ikke mer enn tre år før denne unike nydannelse innen menneskehetens histo- riske liv hadde realisert seg som en politisk

institusjon i og med underskriftserklæringene på Verdenserklæringen om menneskerettigheter 10. desember 1948 (48 «yes»-stemmer, ingen «no»-stemmer og 8 avholdende). Denne deklarasjon, bestående av 30 artikler om rettigheter og som her blir definert som globale – overordnet alle nasjonale, etniske, kulturelle, religiøse, politiske etc. forskjeller –, representerer selve igangsettelsen av en helt ny, historisk sett tidligere ukjent, tidsalder. Fra og med dette tidspunkt har menneskeheten hatt et institusjonalisert verdenssamfunn som livsfundament.

Jeg gjentar imidlertid min påstand om at verdenssamfunnets historiske utgangspunkt ligger i en akutt nødsituasjon, som oppstod i og med atommarerittet, og som forklarer den tvangskaraktet som fra første øyeblikk kom til å prege dette verdenssamfunns institusjonelle liv. Det er realpolitikens dystre skjebneshendelse for menneskeheten som må forklare tilblivelsen av FN-samfunnet. Det kan ikke sterkt nok understrekes at det ikke har sitt utgangspunkt i visjoner eller idealisme. Jeg sier ikke dermed at det ikke også har ligget visjoner over tanken om menneskerettigheter som et universelt fundament for menneskeheten (f.eks. Franklin D. Roosevelts doktrine fra 1941 om «the four essential human freedoms», idealistiske reminisenser fra det detroniserte Folkeforbundet, naturrettsidéer, folkerettsidéer etc.), men jeg fastholder at det er ikke slike visjoner som forklarer den tvingende nødvendighet som underskriftserklæringene av 10. desember 1948 hadde karakter av.

Verdenserklæringen om menneskerettigheter av 1948 utgjør grunnloven for dette verdenssamfunn som, for første gang i menneskehetens historiske liv, ble forsøkt realisert gjennom FN-systemene. Herfra går det selvfølgelig klare historiske linjer tilbake til de tidligere menneskerettighetserklæringer og til de demokratiske idéer som har dannet basis for de vestlige nasjonalstater fra 1700-tallet av. Verdenserklæringen av 1948 hører i sin helhet hjemme innen den vestlig-libera-

listiske tradisjon. Men – dette til tross – det ville etter min oppfatning være direkte galt å forklare Verdenserklæringen av 1948 som et direkte produkt av fortidens nasjonalisme og de tilhørende verditradisjoner. Selve intensjonen bak Verdenserklæringen av 1948 er å legitimere et nytt historisk utgangspunkt for menneskeheten, markere igangsettelsen av en helt ny politisk tidsalder, hvor nasjonalismen som en teori er satt ut av spill innenfor internasjonal politikk. Hvorvidt FN i seg selv har karakter av å være noe mer enn en union, at vi i FN ser premissene tilrettelagt for en kommende verdensstat, er hyperaktuelle spørsmål som jeg imidlertid i denne sammenheng vil la stå ubesvart.

Av helt vesentlig betydning for utformingen av prinsippene i Verdenserklæringen må imidlertid de forutgående Nürnberg-prosessene sies å være. Gjennom det rettsoppgjør som fant sted 1945–1947 overfor de hundretusen som sto tiltalt for forbrytelser begått mot menneskeheten, ble de prinsipper utprøvet (gjennom Nürnbergkoden) som i 1948 skulle danne grunnlaget for det nye verdenssamfunn. Jeg vil også sterkt understreke at Nürnbergprosessene dermed også skapte et direkte grunnlag for den nære sammenheng mellom det moderne rettsvesen og menneskerettighetssystemene.

Verdenshumanismens idé om menneskets iboende verdighet.

Grunnpremissene for den moderne tidsalders humanitetsidealer finner vi uttrykt allerede i første setning i Verdenserklæringens Innledning (*Preamble*) Her finner vi de påstander uttrykt som danner fundamentet for den nye tidsalders verdenshumanisme: «Da anerkjennelsen av iboende verdighet og av like og uavhengelige rettigheter for alle medlemmer av menneskeslekten er grunnlaget for frihet, rettferdighet og fred i verden» (*Whereas recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace*

in the world). Påstandene er følgende: menneskeheten utgjør én familie (den norske oversettelsen er for lemfeldig på dette punkt og gir direkte gale assosiasjoner: ... *menneskeslekten*... – det står ikke hverken «the human gender» eller «the human race»!) – i seg selv en vakker tanke! – og alle familiedlemmer, dvs, hvert eneste menneske innen verdensfamilien, er – uten unntak! – i besittelse av en «iboende verdighet» og har «like og uavhengelige rettigheter».

Omfanget av slike «like og uavhengelige rettigheter» er i Verdenserklæringen av 1948 begrenset til 30 artikler, som senere er blitt utvidet med de to FN-konvensjonene av 1966, Konvensjonen om sivile og politiske rettigheter og Konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter. Disse konvensjonene oppfattes og omtales idag gjerne som den annen halvdel av verdenssamfunnets grunnlovserklæring. De er idag inkorporert i Den norske grunnlov sammen med Europakonvensjonen av 1950 og er som sådan bindende rettskilder i det norske samfunn.

Det er imidlertid viktig å notere seg at det ikke på noe sted i Verdenserklæringen om menneskerettigheter, eller for den saks skyld i Den europeiske menneskerettighetskonvensjon av 1950, anføres noe annet argument for hvorfor disse rettighetene er «like og uavhengelige for alle» enn at de nettopp er det som følge av den «familie»-situasjon menneskeheten er satt inn i gjennom Verdenssamfunnet. Jeg tolker dette som en ytterligere bekreftelse på at det er FN-institusjonen som forklarer menneskerettighetenes universelle karakter og ikke omvendt. I den selvsamme Innledning til Verdenserklæringen brukes dessuten et vokabular som grenser sterkt opp til religiøs språkbruk. Det påpekes at FN gjennom sitt Charter har innstiftet en tro (*faith*) som tidligere var gått tapt (åpenbart med nazismen og fascismen): ... *the peoples of the United Nations have in the Chapter reaffirmed their faith in fundamental human rights, in the dignity*

and worth of the human person and in the equal rights of men and women... I den autoriserte norske oversettelse kommer de religiøse overtoner salvelsesfullt til uttrykk: «De Forente Nasjoners folk har i Pakten på ny bekreftet sin tro...»!

Jeg tror ikke dette aspekt bør oversees, da vi nettopp i forhold til menneskerettighetshumanismen står overfor en type etikk som definerer seg overordnet (eller i alle fall) uavhengig av) alle andre etiske systemer av etnisk, religiøs eller politisk opprinnelse (jfr. Art.2). Riktignok legitimerer menneskerettighetsetikken seg som et system med det mål for øye å vise respekt overfor hvert enkelt menneskes egne etiske forutsetninger. Men vurdert som et system, hvis primære oppgave det er å forplikte menneskeheten til respekt overfor vidt forskjellige, sidestilte verdiabsolutter, så nærmer dette system seg i faretruende grad, i og med systemets prinsipielle fastholdelse av at vidt forskjellige verdier har lik gyldighet, den rene likegyldighet! Jeg tror vi her rører ved et dilemma som går dypt inn i menneskerettighetssystemene: kan overhodet et samfunn som i menneskerettighetsetikkens navn forplikter seg til total verdi – (politisk, religiøst eller etnisk) pluralisme, redde seg unna faren for å havne i en like total verdirelativisme?

Disse kritiske spørsmål trekker vi med oss når vi nå går over til det annet punkt i Verdenserklæringens Innledning og utesker den hva som egentlig er ment med påstanden om at mennesket som person har en «iboende verdighet» (*inherent dignity*). Jeg vil hevde at det er denne idé – og den alene! – som fungerer som en sikkerhetsgaranti for at menneskerettighetshumanismen berger seg unna ovennevnte faremoment. Alt står og faller med hva slags tolkning vi gir av denne innovasjon i våre språksamfunn. Vi har ingen historisk kilde for denne idé om menneskets *iboende verdighet*. Den har aldri vært uttrykt før og opptrer som en språklig nydannelse i Verdenserklæringen av 1948.

Idéen finner imidlertid sin klangbunn i Nürnbergprosessene, hvor et avgjørende domspremiss ble knesatt i «The Nuremberg Principles» og som ble lagt til grunn for tiltalen mot de flere hundre tusen tyske soldater og leger som sto tiltalt for forbrytelser påført menneskeheten: Ingen av de tiltalte ble gitt anledning til å erklære seg uskyldig i forhold til tiltalen, som følge av at de sto under kommando eller utelukkende fulgte ordre. Det menneskebilde som er utformet her, fastsetter at mennesket primært må stilles til ansvar i forhold til en etisk autoritet i menneskets egen natur og som skal ha prioritet i bedømmelsen av handlinger av den karakter de sto tiltalt for. Her bortfaller alle eksterne kommandoforhold og autoriteter. Det er innen denne kontekst idéen om menneskets *iboende* verdighet må forstås. Jeg vil i det følgende vise hvor viktig dette nye vokabular har vist seg å være for de tolkningene vi legger til grunn for det globaliserte menneskebilde.

Verdighet – verd – verdi: dekker disse begrepene hverandre?

Hvis vi på ny tar utgangspunkt i Verdenserklæringens egen språkbruk, så tror jeg at det kan være grunn til å understreke at vi i det tidligere siterte utdrag fra Innledningen finner følgende distinksjon innført: *the dignity and worth of the human person* – «den menneskelige persons verdighet og verd». Det er dessuten grunn til å understreke en annen distinksjon som åpenbart er medtenkt og som ligger uttrykt på engelsk mellom begrepene 'worth' og 'value'. Denne distinksjon er meget relevant i denne sammenheng. Det blir således direkte misvisende når den autoriserte norske oversettelsen gjengir formularet med «verdighet og verdi». Her, som i mange andre sammenhenger, er det grunn til å være aktpågivende på norsk, som ikke er et like distinkt språk hva angår nyanseforskjellene i de ulike valører vi tilskriver menneskets vesen. Norske verb, gjerningsordene, er ofte mer presise enn substantiv,

som ofte har en tendens til å bli abstrakte, særlig når de opptrer som fremmedord, dvs. som ord fra det fremmede! Vi kan derfor gjenfinne den tilsvarende nyanseforskjell mellom verbene «verdsette» (som refererer til «worth») og «verdifastsette» (som refererer til «value»). En viktig huskeregel kan ligge uttrykt i påminnelsen om at det å være «valuefree» (verdinøytral) ikke er ensbetydende med å være «worthless» (verdiløs)!

Nøyaktig samme språkbruk går for øvrig igjen i samtlige av de ovenfor nevnte internasjonale menneskerettighetsinstrumenter. Jeg velger altså å tolke denne språkbruk i retning av at vi her står overfor et nøye gjennomtenkt formular hvor det blir trukket et (mer eller mindre skarpt) skille mellom (a) det forhold at mennesket som person har en (iboende) verdighet og (b) det forhold at mennesket også har et verd. Jeg tror det ligger en viktig nyanse her, som imidlertid har gått tapt i den autoriserte norske oversettelse.

Jeg stiller meg selv spørsmålet om det kanskje er på grunnlag av ovenfor siterte eksempel, som demonstrerer hvor lett viktige nyanser kan gå tapt i en oversettelse til et annet språk, at vi finner utgangspunktet for at vi på norsk så hyppig kobler begrepene *verdighet* og *verdi* til hverandre. Vi har i tillegg innført et begrep på norsk, som ikke lar seg gjenfinne i det internasjonale vokabular, nemlig begrepet *egenverdi* (et motsvarende begrep på engelsk turde være «intrinsic value»). Jeg må innrømme at jeg er ikke så lite i villrede om hva som egentlig menes med dette begrepet. Det opptrer imidlertid på norsk i språkbrukssammenhenger hvor det åpenbart er tenkt som et synonym til begrepet *iboende verdighet* («inherent dignity»). At dette må være galt, følger av det faktum at begrepet *iboende verdighet* impliserer noe som begrepet *egenverdi* ikke synes å kunne implisere, nemlig at det tilkommer mennesket (alene?) å være bærer av en kvalitet som er av absolutt karakter og som overstiger enkeltmennesket som indi-

vid. Idéen om menneskets egenverdi forutsetter imidlertid at enkeltmennesket kan absolutteres i seg selv, noe som utelukker den mulighet som følger av begrepet om menneskets iboende verdighet, at mennesket – kristent (jødisk/muslimsk) forstått – har denne verdighet iboende i kraft av å være bærer av Gudsbildet eller – humanetisk forstått – at mennesket har denne verdighet iboende i kraft av å være en fullverdig deltager innen menneskeheten som et identitetsskapende forståelseskollektiv (Den gyldne regel).

Det avgjørende her er at verditradisjonene kan subsumeres inn under det globale menneskesyn, som på denne måte bidrar til å løse den legitimeringskrise som har oppstått for de tradisjonelle menneskebilder, ved å gi dem en ny begrunnelse. Helt uproblematisk har ikke dette vært og fortsatt sliter kristendommen med både kravet om full kjønnslikestilling og kravet om full aksept av homofile. Samtlige tre monoteistiske religioner sliter dessuten med problemer i forhold til deres tradisjonsbundne fundamentalisme. Fornuftshumanismen har greidd overgangen bedre og har fullstendig adaptert menneskerettighetshumanismens globale menneskebilde.

Hvis vi nå vender tilbake til Verdenserklæringens opprinnelige distinksjon mellom menneskets *iboende verdighet* («inherent dignity») og *verd* («worth»), så kan jeg ikke se at det siste begrep antyder noen mulighet for en absoluttering av enkeltmennesket som individ, bare en konstatering av at mennesket har et verd og da åpenbart på grunn av dets iboende verdighet. Det ligger et klart resonnement uttrykt her: begrepet om menneskets iboende verdighet er premissleverandør for begrepet om menneskeverdet. Men når vi på norsk (bl.a. i samtlige av de nyeste lovrevisjoner som har funnet sted ved århundreskiftet) mister denne raffinerte distinksjon og lar begge begrep smelte sammen i begrepet *menneskeverd* og så begrunner dette begrep ut fra påstanden om at mennes-

ket har *egenverdi* (dvs. en verdi som begrunner seg selv som verdi) og lar dette nye begrep være premissleverandør for begrepet om menneskeverdet på norsk, da har vi uunngåelig også påstått at hvert enkelt menneske utgjør et absolutt i kraft av seg selv alene. Resultatet blir på norsk en ekstrem individorientert rettighetsetikk, som det internasjonale menneskerettighetsvokabular i det minste ikke gir det samme grunnlag for.

Menneskerettigheter avledes fra personens iboende verdighet.

Jeg vender tilbake til oversettelsesproblemene i den norske autoriserte versjon av Verdenserklæringen av 1948. I Art.1 står det i originalen: «All human beings are born free and equal in dignity and rights.» I den gamle oversettelse til norsk som var gjeldende helt frem til 1995, ble denne formulering gjengitt med: «Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter.» Dette kan sikkert for de fleste virke som bagatellmessige unøyaktigheter, men jeg mener ikke desto mindre også her å se en helt parallell tendens til at viktige distinksjoner faller bort i det norske menneskerettighetsvokabular. Logisk sett er det nemlig ikke korrekt å gjengi setningen: «Alle mennesker er født frie og like i verdighet og rettigheter», slik den nå lyder i den nyeste autoriserte oversettelse, med setningen: «Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter.» Denne oversettelsen var misvisende på to punkter. Jeg tar ett punkt av gangen.

For det første er jeg tilbøyelig til å mene at vi i Verdenserklæringens Art.1 gjenfinner en slags kantiansk (påvirkning fra den tyske filosof Immanuel Kant) begrunnelse for menneskets iboende verdighet. Premisset for denne iboende verdighet ligger i friheten og det følger av dette igjen at vi mennesker har like rettigheter. Jeg tolker altså Art.1 i Verdenserklæringen som følger: *Alle mennesker er født frie i (deres iboende) verdig-*

het og (er derfor) like i (deres) menneskerettigheter.

Denne tolkning bekreftes dessuten av de to supplerende FN-konvensjonene av 1966, hvor vi finner samme påstand igjen i innledningene til begge konvensjoner: «idet vi anerkjenner at disse rettigheter avledes fra den menneskelige persons iboende verdighet» (*recognizing that these rights derive from the inherent dignity of the human person*).

I den, etter min mening, fremragende offentlige utredning om «Rettsikkerhet for mennesker med psykisk utviklingshemning» (NOU 1991:20) gjenfinner vi faktisk dette standpunktet: «Alle mennesker har grunnleggende rettigheter i kraft av sitt menneskeverd.» (s.39). Men når det i samme utredning noe senere står: «Respekt for menneskeverd er å understreke likeverd» (s.43), så bør vi vel, i henhold til logikken i det ovenstående, tolke dette utsagn som følger: respekt for menneskeverd er å understreke at alle mennesker har lik verdighet (i kraft av sin frihet) og at vi, som følge av dette, også har likt verd (og dermed også like verdier (rettigheter)).

En siste vanskelighet gjenstår hva angår det andre problematiske punkt i den tidligere norske oversettelse (autorisert versjon fra 1948 til 1995) av Art.1 i Verdenserklæringen. Det gjelder nå påstanden om at «alle mennesker er født... med samme (uthevet av meg) menneskeverd og menneskerettigheter.» Dette er ikke betydningslikt med påstanden (i Verdenserklæringens internasjonale språkbruk) om at vi mennesker har lik verdighet, eventuelt likeverd, og like rettigheter! Forskjellen her er dyptgripende og ligger i at idéen om at alle mennesker har lik verdighet, eventuelt likeverd, ikke utelukker hvert enkelt menneskes rett til respekt for sin kvalitative anderledeshet, noe som imidlertid synes vanskelig å forene med idéen om at alle mennesker har samme menneskeverd. Tilsvarende betyr ikke like rettigheter nødvendigvis at alle har de samme rettigheter.

Denne distinksjonen kan ikke sterkt nok understrekes, da den er helt avgjørende innen arbeidet blant kulturelle minoriteter, blant funksjonshemmede, psykisk utviklingshemmede og forøvrig pasienter med kroniske lidelser, hvor alt står og faller med at man har spikret fast disse gruppenes selvfølgelige krav på respekt for sin rett til å være anderledes.

Det står til diskusjon i hvilken grad menneskerettighetsinstrumentene også kan tilgodese grupper som gjør krav på særrettigheter for å kunne leve et tilnærmet normalt liv. Jeg tror imidlertid at den logikk jeg har gjort meg til talsmann for i det ovenstående, langt på vei kan imøtekomme behovet for å få særrettigheter inkludert i en universell menneskerettighetsetikk.

Satt på spissen, kan logikken uttrykkes slik: likheten mellom alle mennesker består i evner og kvaliteter som alle mennesker er felles om, men som ikke nødvendigvis derfor er de samme evner og kvaliteter for alle mennesker. For å si det med Stabells Darwin P. Erlandsen: «Mann og kvinne har én ting felles – motsatt kjønn!!!».

Ut fra det jeg til nå har anført, har den norske versjon av menneskerettighetshumanismen lidt under åpenbare språklige mangelsykdommer i såvel fortid som nåtid. Noen av dem ble kurert i forbindelse med oppussingsarbeidet med den norske oversettelsen av Verdenserklæringen i forkant av 50-årsjubileet i 1998 (et initiativ som ble innledet av Bård-Anders Andreassen og Odd Ryan ved det norske Institutt for menneskerettigheter (Publikasjon nr. 6) i deres foreslåtte nyoversettelse av såvel Verdenserklæringen som de viktigste av andre internasjonale menneskerettighetsinstrumenter i boken «Menneskerettigheter: en dokumentasamling», Oslo 1991), men fortsatt henger noen mangelsykdommer igjen (i særlig grad gjelder dette de fleste av de nyeste kapitlene i Norges Lover). De bør snarest mulig kureres, slik at vi kan få restituert en type tenkning omkring menneskerettighetene som

hverken underslår hva som er dramatisk nytt ved det globale menneskebilde av 1948 eller bryter for radikalt med våre tradisjonelle holdninger til humanitet og menneskeverd. Jeg minner igjen om at det ifølge den opprinnelige ordlyd i Verdenserklæringens Innledning åpenbart henspilles på å gjenopprette menneskehetens tapte tro. Dette ville i seg selv umiddelbart kunne virke rensende på omtrentlighetene innen vårt norske bevissthetliv og bidra til luftigere forestillinger om menneskeverdet enn de vi til nå har hatt tilgang til, i de offisielle norske versjonene av menneskerettighetssystemene.

Den store gevinst: Idéen om menneskets iboende verdighet umuliggjør forestillinger om gradert verdighet.

På bakgrunn av denne, kanskje litt for omstendelige, kritiske gjennomgang av det nye vokabular som vi nå legger til grunn for kravet om respekt for menneskets verdighet, skal jeg prøve å trekke noen konklusjoner.

Selve dramatikken over innføringen av det nye, globaliserte menneskebilde ligger uttrykt i ett eneste ord: «iboende» (*inherent*). Det nye postulat om hva det er som gjør mennesket unikt peker i diametralt motsatt retning i forhold til de tidligere tradisjonelle menneskebilder. Menneskets verdighet er ikke lenger å forstå som et resultat av eksterne garantister, tvert om er menneskets verdighet begrunnet på en kvalitet som er naturgitt, nettopp iboende i menneskets natur. Uavhengig av såvel Gudsautoritet som fornuftsautoritet er det et faktum, slår Verdenserklæringen av 1948 fast, at mennesket har en verdighet (*dignity*). Og denne verdighet har hvert enkelt menneske, uten unntak, fra livets definitive begynnelse til livets like definitive avslutning. Naturgitt som den er, vedblir denne verdighet med å være intakt og uberørt av alle ytre relasjoner og påkjenninger. Den kan ikke tapes, uansett hvor stigmatisert eller infernalsk livet blir. Hverken sykdom, smerter, lidelse, psykisk

utviklingshemning eller en demensutvikling forårsaker noe tap av verdighet.

Det har ikke desto mindre vært gjort flere forsøk i siste halvdel av det tyvende århundre på å legitimere forsøk på å sette forestillinger om gradert verdighet ut i livet. Vi har fortsatt Apartheid-regimer i friskt minne, såvel i Sør-Afrika som andre steder, for ikke å glemme redslene i Bosnia og Kosovo, hvor Milosevic forsøkte å få internasjonal aksept for en «etnisk rensing». Det har vært mange banditter på politikens store arena som har gjort iherdige forsøk på å legitimere forakt for utsatte menneskegruppers krav på respekt for deres verdighet, men til dags dato har ingen av disse forsøk lyktes. Det nye menneskebilde har dannet grunnlag for en verdensopinion som, til dels med ganske drastiske virkemidler, har reagert med avsky på slike forsøk. Vi er nå åpenbart kommet til et tidspunkt i utviklingen av dette globaliserte menneskebilde, hvor vi begynner å føle oss trygge på at idéen om menneskets iboende verdighet har bestått prøven. Dette gjelder ikke minst det norske rettssamfunn, som i løpet av de siste tredve-førti år er blitt merkbart annerledes i kraft av det nye menneskebilde.

Tidspunktet synes imidlertid også åpenbart å være inne for å stille de gamle spørsmål påny.

Hva er meningen med livet?

Hvori ligger premissene for et verdig liv?

Svarene vi idag sitter inne med, er åpenbart ikke gode nok. Men samtidig minner jeg igjen om de historiske forhold som i vår tid har preget alle våre spørsmål og svar på hva livet har dreiet seg om. De svar menneskerettighetsinstrumentene har gitt oss, tvang seg frem med jernhård nødvendighet i en tid hvor det så ut til at menneskeheten skulle gå utfor stupet. Nødsituasjonen er fortsatt ikke over, selv om den kanskje for øyeblikket ikke er like akutt på våre nordlige breddegrader.

La meg bare minne om at det globaliserte menneskebilde er åpent og legger ingen

autoriserte svar til grunn. Det kan nok være mange gode grunner for å stille seg spørrende til gyldigheten av påstanden om at mennesket er unikt ut fra sin natur alene. Det finnes imidlertid ingen fasitsvar på slike spørsmål hverken fra politikere eller menneskerettighetsteoretikere. Det er også klokt ikke å forsøke seg på definitive begrunnelser av denne karakter. Kravet om *anerkjennelse av menneskets iboende verdighet* er et postulat uten innhold. Magien ved dette postulat ligger i at man har oppnådd overlappende enighet fra alle land. Prisen vi har måttet betale for denne suksess,

er at vi har gitt avkall på tydelige svar, dette i motsetning til fortidens humanisme. Verdenshumanismen forutsetter en tro på at mennesket er unikt i kraft av idéen om menneskets iboende verdighet, uavhengig av om postulatet kan begrunnes som sant eller ikke.

Tore Frost, universitetslektor i filosofi, Universitetet i Oslo,
Adresse:
tore.frost@filosofi.uio.no

Johnny Tobiassen:

Hvordan vurderer religionslærere?

«Du er mye strengere med karakterene enn andre lærere». De fleste av oss har vel opplevd denne type kommentarer fra elever en eller flere ganger. Derimot hører vi sjelden eller aldri at vi er mildere med karakterene enn andre. Det er lett å komme i forsvarsposisjon når elever påstår at vi er strengere enn andre, og de fleste av oss vil vel forsøke å begrunne mer utførlig hvorfor de fortjener den karakteren de har fått. Men hva om eleven har rett? Er det slik at det er forskjeller mellom læreres vurdering av samme prestasjon? Kanskje det til og med er store forskjeller? Eller er det tvert i mot slik at det er stor enighet om hvilken karakter en prestasjon bør få? Og hva med religionslærere? Spriker vurderingen mer eller mindre i dette faget enn i andre?

Jeg skal her presentere hvordan en forholdsvis stor gruppe religionslærere (79) vurderte to skriftlige elevbesvarelser. Det empiriske materialet stemmer fra tre kurs for religionslærere i fylkene Hordaland, Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal. Alle kursdeltakerne fikk utlevert to autentiske elevbesvarelser og ble bedt om å sette karakterer og begrunne karaktersetningen. De fikk ikke anledning til å diskuterte besvarelsene før de selv hadde satt karakter. Det er ingen grunn til å tro at vurderingen til religionslærerne i disse fylkene skiller seg fra vurderingen til religionslærere i resten av landet, så resultatene bør kunne si noe om hvordan norske religionslærere generelt vurderer elevprestasjoner.

Vi vet lite om religionslæreres vurdering. Jeg kjenner ingen undersøkelser som spesifikt tar for seg om lærere i religionsfaget

vurderer elevprestasjoner ulikt. Derimot vet vi litt om dette fra andre fag. Det tidligere Eksamenssekretariatet – og enda tidligere SVO – har gjennomført såkalte «nasjonale vurderinger» i fag med skriftlig eksamen, der lærere har blitt bedt om å vurdere og sette karakter på autentiske eksamensbesvarelser. Resultatene viser at det kan være til dels store forskjeller i vurderingen, noe vi kommer tilbake til.

I fag med muntlig eksamen – som religion – vet vi mindre om hvor store variasjonene er i vurderingen av elevprestasjoner. Når det gjelder eksamensprestasjoner, er det faktisk viktigere at det er høy grad av konsensus blant sensorer til muntlig eksamen enn til skriftlig. Ved skriftlige eksamener er det mulig å klage på vurderingen, og om klagesensuren finner at karakteren er urimelig kan den settes opp (eller ned!). Til muntlig eksamen er det ikke mulig å klage på selve vurderingen (karakteren), kun på formelle feil av betydning for vurderingen. Får eleven medhold annulleres eksamensresultatet og eleven må gå opp til ny eksamen (§5–10 i Forskrift om opplæringslova).

Besvarelsene religionslærerne vurderte var svar på oppgaver tatt fra eksempeloppgavene utsendt av Eksamenssekretariatet om hvordan muntlig eksamen kan arrangeres (SUE/Vg-98-011). Eksempeloppgave nr. 2 anvender den såkalte «troikamodellen» der tre elever samarbeider i en time om å forbedre tre innlegg. Når selve eksamen begynner trekkes det om hvilket innlegg hver av elevene skal holde. Erfaringer med troikamodellen er beskrevet både i dette tidsskriftet (Tobiassen 1998) og i en større rapport

fra Eksamenssekretariatet (Tobiassen 1999). I stedet for muntlig fremføring fikk elevene her etter trekningen en time til å gi en skriftlig besvarelse. Det var altså to slike besvarelser lærerne skulle vurdere og gi karakterer.

Opgavene i eksempeloppgaven lyder slik:

I Norge er det i dag ca. 50.000 muslimer. De kommer fra ulike deler av verden, noen er nettopp kommet til landet, andre er 2. eller 3. generasjons innvandrere. Ca. 400 av muslimene har norsk bakgrunn og har omvendt seg til islam.

Kunnskap om islam og andre kulturer er fremdeles liten hos størstedelen av den norske befolkning selv om Norge langt på vei er blitt et flerkulturelt samfunn.

Den overordnede problemstillingen dere skal arbeide med er derfor:

Hva mener dere nordmenn bør vite om islam for å kunne forstå og samhandle med den muslimske delen av Norges befolkning?

Innenfor denne problemstillingen skal dere framføre hvert deres innlegg med hovedvekten på:

INNLEGG 1: Hvilke kunnskaper bør nordmenn ha om Koranen, Muhammeds liv, sunna og islamsk etikk? Hvorfor mener du det er viktig å ha disse kunnskapene?

INNLEGG 2: Hvilke kunnskaper bør nordmenn ha om gudsoppfatning, menneskesyn og samfunnsyn? Hvorfor mener du det er viktig å ha disse kunnskapene?

INNLEGG 3: Hvilke kunnskaper bør nordmenn ha om hovedretninger i islam, islam i Vesten og politisk islam? Hvorfor mener du det er viktig å ha disse kunnskapene?

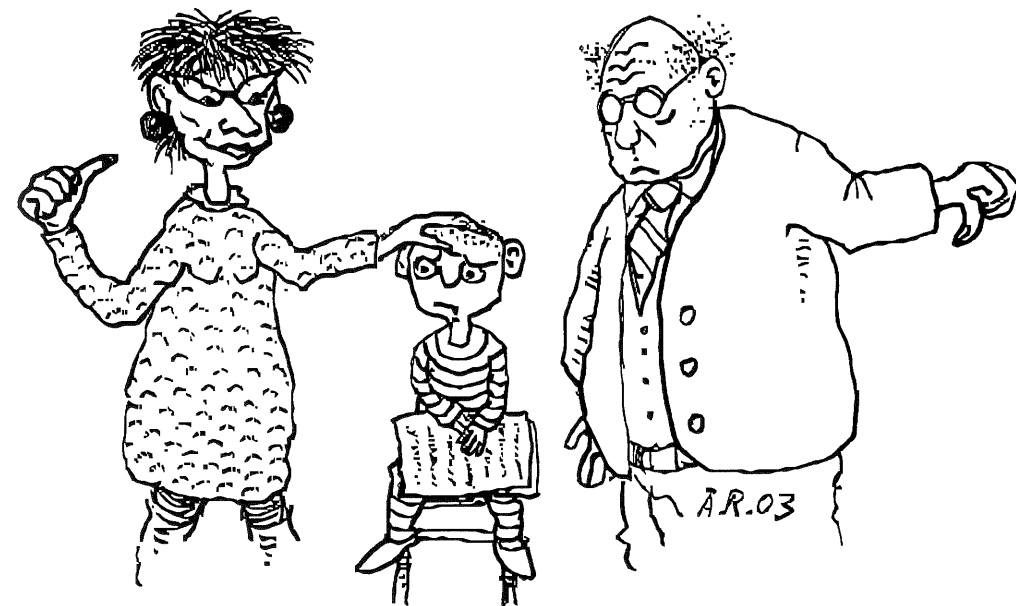
Dere står fritt til å trekke inn andre sider

ved islam, sammenligne med kristendommen og forklare hvorfor dere mener det er viktig at nordmenn har slike kunnskaper.

Nedenfor er gjengitt to elevbesvarelser av henholdsvis innlegg 1 og innlegg 2. Stopp gjerne opp etter å ha lest den første besvarelsen. Hvilken karakter ville du ha gitt? Og hvordan ville du begrunnet vurderingen din? Gjør det samme etter å ha lest den andre besvarelsen.

INNLEGG 1

Med 50.000 muslimer innenfor landegrensene, er det helt klart at omfattende tiltak er nødvendig for å ro situasjonen i land før det oppstår konfrontasjon mellom disse to ytterst forskjellige kulturrene. I land som Tyskland og Frankrike der man har ennå flere innbyggere med bakgrunn fra fremmede kulturer, ser man at ekstreme høyrebevegelser er på fremmarsj, som, etter min mening en konsekvens av at to svært forskjellige kulturer deler det samme landet. Da er det viktig at partene får større forståelse for hverandre, og det første vi da trenger er bredere kunnskaper. Forskjellene mellom den kristne kulturen og islam er nemlig mange og store: Mens bibelen (og vedaen) er litterære samleprodukter som er skrevet og innfattet («samlet») opp gjennom årene, er Koranen utelukkende Muhammeds verk. Denne har et overjordisk utspring, i det den er et utdrag fra en større bok som Allah er i besittelse av. Ikke en gang Muhammed har lest denne Allahs bok i sin helhet. Innad i islam har det vært en del debatter opp gjennom årene omkring Koranen, men siden al-Ash'ari (873–935) skiller man mellom det evige ordet hos Gud og den skapte Koranen. Koranen er for muslimene en lovbok, en religiøs skrift, og en historiebok. Denne er muslimenes viktigste skrift. Når man har hatt behov for bestemmelser man ikke har klart å lese ut av skriften, har man tolket Muhammeds uttalelser og hand-



linger. Dette står i Haditherne, som ved siden av Koranen og Muhammeds hellige sedvane er islams viktigste troskilde. Ikke alle godtar denne siste sunna (tradisjon), og disse er shia.

Islam bygger på fem grunnpilarer, som et menneske må hengi seg til for å være muslim:

- 1) Bekjennelsen av læren samlet
- 2) Bønnen
- 3) Fasten (ramadan)
- 4) Allmissen
- 5) Valfart til Mekka (pilgrimsferd)
- 6) Hellig krig (shiamuslimer)

Synet på Gud (Allah)
Allah er universets eneherker. hans natur er ulik alle jordiske veseners, og derfor skal de deler av koranen der han tilskrives jordiske kroppsdelar tolkes symbolsk. han er ikke bundet til normer, men tilgir og straffer som han selv ønsker (sura 3:124). Derfor er han opphav til alle gode og onde gjerninger. Hans natur er ikke lik noen jordisk natur, og derfor er han uransakelig. Derfor kan han ikke fullt ut følge våre rettferdighetsprinsipper, og vi kan aldri sikre oss helt mot hans

vrede ved bare å handle godt, fordi det i praksis ville betydd at vi forstod ham, noe som teknisk sett er umulig, fordi han er mye mer opphøyd enn oss.

Islam betyr «ubetinget hengivelse», og det er det dreier seg om (rettet mot Allah).

Sunnaen (tradisjonen)

– Ikke spise svinekjøtt/vende seg mot Mekka og be 5 ganger daglig.

– Ramadan er den niende måned, og da skal man faste. D.v.s. ikke nyte rusmidler, spise, og dessuten avstå fra seksuell utfoldelse fra soloppgang til solnedgang i perioden. man skal dessuten avstå fra å innta vann eller noe annet. (Unntak for syke, barn etc.).

– Muslimenes helligdag er fredag, og da skal alle oppsøke en moské og be (gjærne ellers også). Før man ber skal man rense seg, så man ikke er «uren» når man entrer gudshuset.

– Når et barn er født skal faren (dersom det er en gutt) snarest ta det med i en gudstjeneste og fortelle alle hva det skal hete. Hvis barnet er en jente, holder det at han sier hva det skal hete, og offentliggjør nyhe-

ten. Moren er en tid etter fødselen uren (religiøst). Denne perioden varer lenger hvis hun har født en jente enn en gutt.

Plikter: (Menneskenes tenkbare handlinger)
Pliktlæren:

- 1) Det påbudte (straff dersom man ikke gjør det)
- 2) Det fortjenstfulle: (gjør man det: belønning)
- 3) Det forbudte: (straff hvis man gjør det)
- 4) Det Allah ikke liker (belønning hvis man ikke gjør det/men ingen straff dersom unnlattelse)
- 5) Det likegyldige (hverken straff eller belønning).

Profeten

Muhammed ble født ganske fattig, men slo seg opp gjennom handel. Traff mange jøder/kristne, og lærte dermed en del om religionen. I 40-års alderen fikk han en åpenbaring, der engelen Gabriel møtte ham i en hule oppe i fjellene. Muhammed grunnla da islam. Den største forskjellen til kristendommen er at mens Kristus i sin bergpreken forteller at hans rike er av en annen verden, grunnlegger Muhammed et mektig rike på jorden.

Skapelsen

Allah skapte Adam av leire og vann, og pustet livsånd inn i ham. Skapte menneskeheten av Adams rygg, og lot dem avlegge trosbekjennelsen. Hver menneske har en tredelt eksistens, preeksistens, et jordeliv, og en posteksistens.

INNLEGG 2

Gudsoppfatningen til muslimene er veldig sentral i religionen. De har en monoteistisk tro, det vil si at det finnes bare en gud. «Det finnes bare en gud og Muhammed er hans profet» heter det i trosbekjennelsen, som er en av de fem søylene i islam og veldig viktig for enhver muslim. Troen på Allahs enhet er kjernen i islam. Og her får kristendommen kritikk: «si ikke tre, men én» står det i Koranen.

Allah er en skapergud som styrer alt. Alt

er Allahs vilje og man kan derfor ikke sette spørsmålsteget ved ting som skjer. Koranen er Allahs åpenbaring til menneskene. Her står det masse om hva man bør/bør ikke gjøre. Allah må styre menneskene, for menneskene er svake av natur.

Jeg tror det er viktig å vite om gudsoppfatningen til muslimene fordi den har en såpass sentral plass i religionen. Den er jo selve kjernen i religionen. Og når den har en så sentral plass i muslimenes liv, er det viktig å kunne hovedtrekkene for å kunne forstå menneskene som tilhører denne religionen. Forståelse er kjempeviktig dersom man skal kunne leve i samme samfunn.

Menneskesynet til muslimene ligner det kristne, bortsett fra en viktig detalj: islam sier at mennesket ikke er ondt av natur, det er bare svakt. Derfor må Allah lede ham på rett vei. Både jødedommen, kristendommen og islam har samme skapelsesberetning, men bare kristendommen har med arvesynden. Det er kanskje viktig å få med seg litt av historien til religionen. Da ser vi at den har mye til felles med vår egen religion, og kanskje blir den ikke så lett fremmed for oss. Det er jo lett å bli redd eller aggressiv overfor det som er fremmed, og å danne vrangforestillinger om religionen slik at vi oppfatter menneskene som tilhører religionen helt feil.

Det er kanskje ikke så viktig å vite akkurat hva slags menneskesyn muslimene har, bare at det ikke er så forskjellig fra vårt eget.

Samfunnssynet i islam har noe å si på alle livets områder, religionen er ikke en privatsak slik en ser i Vesten. I mange islamske land kan man straffes med døden dersom man vender seg bort fra islam. Selv om det ikke er mange land som er styrt etter sharia (den islamske loven) er de fleste islamske land påvirket av islam. For eksempel når det gjelder økonomien. I enkelte land er velferdsbidraget (en av de fem søylene) noe som staten tar inn, det blir derfor en viktig del av statens sosialpolitikk. Meningen med velferdsbidraget er jo å vise solidaritet med

de fattige og bidra litt hjelp. I andre land må borgerne selv sørge for å gi det. Jeg synes velferdsbidraget er positivt, og det er viktig å få fram positive ting ved religionen. I media får vi kun høre om fundamentalistene som driver med hellig krig og terror og vold. Selv om dette er en side av islam (det står jo om jihad i Koranen), er det kun en liten side. Det fleste muslimer er faktisk meget fredelige av seg. Derfor tror jeg det er viktig å få fram positive aspekter ved religionen, slik at man ikke danner seg et galt bilde av religionens helhet på grunnlag av dem som får mest oppmerksomhet i media.

Strafferett står også sentralt i islam og er viktig i mange islamske stater. Her er det særlig tre typer straffer: 1) Avskrekkelse: forbrytelser der Allahs grenser er overtrådt. Straffen står som oftest ikke i forhold til forbrytelsen. Hvis man stjeler kan man få kappet av hånden o.l. Dette er gjort i full offentlighet, til skrekk og advarsel for andre. 2) Gjengjeldelse. Her er det øye for øye, tann for tann- prinsippet som gjelder. 3) Forbedring. Forbryteren skal lære av straffen, og straffen er ofte ganske mild. Gjelder særlig for førstegangs- og småforbrytere.

Når det gjelder samfunnssynet er det viktig å vite at det varierer fra land til land hvor mye av lovene som er dominert av islamsk lov. Saudi-Arabia og Iran er to av de mest islamske statene hvor islamsk lov dominerer stort sett alle sider av samfunnet. Tar man alle muslimske land under ett vil man få et feil bilde av muslimer generelt.

Det viktigste for nordmenn å vite er det sentrale i islam slik at de kan forstå menneskene som tilhører religionen. Det er også viktig å vite en del elementære ting slik at man ikke dømmer hele religionen ut ifra noen få personer. For å få respekt for muslimer må man vite litt om religioner og at det er store variasjoner innenfor religioner. Kunnskap er alltid viktig for å kunne unngå fremmedfrykt og rasisme. Frykt for det som er annerledes vil bare skape konflikter. Respekt forutsetter at vi har litt kunnskap, og

respekt er vesentlig når man skal leve i samme samfunn.

De to tabellene viser hvordan religionslærerne vurderte besvarelsene. På kursene ble resultatene presentert for deltakerne som innledning til en debatt om vurdering og vurderingskriterier.

Besvarelse nr. 1 (N=79)

Karakter	Antall	Prosent	
TO	12	15,2	Under middels 15,2
TRE	47	59,5	Middels 81,0
FIRE	17	21,5	
FEM	3	3,8	Over middels 3,8

Besvarelse nr. 2 (N=79)

Karakter	Antall	Prosent	
TRE	4	5,1	Middels 30,4
FIRE	20	25,3	
FEM	45	57,0	Over middels 69,6
SEKS	10	12,6	

Forskrift til Opplæringslova (Rundskriv F-4-99) deler inn karakterskalaen i over middels (5-6), middels (4-3), under middels (2-1) og ingen grad av måloppnåelse (0). Dette er også gjort i tabellene. Den gamle forskriften manglet en slik gruppering av karakterene (Rundskriv F-83-97). Et klart flertall av lærerne mener altså at den første besvarelsen er middels (81%) mens den andre er over middels (70%). Gjennomsnittskarakterene for de to besvarelsene er henholdsvis, 3,1 og 4,8. Om vi opererer med hele karakterer skulle altså besvarelsene rent

statistisk få karakterene 3 og 5. Samtidig ser vi at det kun er 59 og 57 prosent av lærerne som faktisk gir disse karakterene. Vel 40% av lærerne gir altså en annen karakter enn det de etter statistikken «burde» ha gjort.

Hvordan skal vi så tolke denne statistikken? Vi kan legge vekt på at vi har en spredning over fire karakterer for begge besvarelsene, og konkludere med at dette er alt for mye. En elev kunne altså fått 2 eller 5 på den første besvarelsen alt etter som hvilken lærer eleven tilfeldigvis hadde hatt. Sett fra elevens synsvinkel kan dette lett virke skremmende. Og alle vil vel være enig i at spredningen burde vært langt mindre, helst burde jo alle 79 lærerne vært enige om vurderingen og gitt samme karakter.

Samtidig ser vi at for begge besvarelsene er det henholdsvis 81% og 82% som samler seg om de to midterste karakterene. Ut fra dette kan det se ut som om at for det store flertallet av lærerne dreier det seg om å velge mellom to karakterer. Og det er jo ikke så ille. Vi kan altså finne både høy enighet og for stor spredning alt etter hva vi velger å vektlegge.

Tabellene forteller imidlertid ikke alt. Er f.eks. alle lærerne enige om hvilken besvarelse som er den beste? Her finner vi at 74 av 79 lærere mener den siste besvarelsen er best. Men det er faktisk fire lærere som gir besvarelsene *samme* karakter (henholdsvis 4 og 5) og til og med en som mener den første besvarelsen er best.

Rent statistisk er forskjellen mellom gjennomsnittskarakterene 1,7. Om vi går nærmere inn på lærenes karaktergivning finner vi at de vurderer forskjellen i kvalitet mellom besvarelsene slik.

Ingen forskjell:	4
En karakters forskjell:	29
To karakterers forskjell:	35
Tre karakterers forskjell:	7
Fire karakterers forskjell:	3

Tallene viser altså at 64 lærere (81%) samler seg om at forskjellen ikke bør være mer enn

1–2 karakterer. Samtidig mener et flertall av lærerne (57%) at forskjellen bør være *minst* 2 karakterer. Noen få lærere skiller seg ut – vi må vel kalle det ekstremt – ved enten *ikke* å skille mellom besvarelsene eller tvert i mot å gi dem 3–4 karakterers forskjell.

Det statistiske materialet viser altså at det er både enighet og sprik blant lærerne om hvilken karakter besvarelsene bør få. Spørsmålet om hvorfor det er slik melder seg umiddelbart. Hvordan begrunner lærerne sine vurderinger?

La oss først se på tre begrunnelser for å gi henholdsvis 2, 3 og 4 på den første besvarelsen.

- *Karakteren er ikke helt sikker, men utvalget av momenter virker tilfeldig og er ikke grunnlagt ut i fra problemstillingen (2).*
- *Bortsett fra et par setninger i første avsnitt om at det er viktig med stor forståelse, er denne besvarelsen noe nær ren reproduksjon, svarer dermed ikke på hvorfor det er viktig å ha disse kunnskapene (3).*
- *Generell grunngeving for kvifor ein må ha kunnskapar om emnet i starten, men kjem ikkje attende til dette. Viser bra kunnskapar om desse sidene ved islam, men lite relatert til hovudproblemstillinga (4).*

Som vi ser begrunner alle tre lærerne sine karakterer prinsipielt på samme måte. Besvarelsen mangler begrunnelser for hvorfor det er viktig å ha faktakunnskapene som gjengis. Dette synet går igjen i de fleste kommentarene. Når det er enighet om dette, hvorfor gis det da såpass ulike karakterer? Vi ser at det er *faktakunnskapene* som vurderes ulikt og som er avgjørende for karaktersettingen. Hvor omfattende er faktakunnskapene og hvor presise er gjengivelsen? Flertallet av lærerne (59,5%) mener karakteren 3 er rimelig. Noen gir mer uttelling («bra kunnskaper»), mens andre er mer kritiske («tilfeldig utvalg»). Vurderingen av denne besvarelsen er et godt eksempel på en mer

generell problemstilling når elevprestasjoner skal vurderes: Hvor mye vekt skal legges på at elever kan gjengi faktakunnskaper («reprodusere lærebokstoff», «redegjengjøre for») når oppgaven krever mer? Hva om rammebetingelsene hadde vært annerledes, f.eks. uten forberedelsestid, samarbeid og hjelpemidler? Burde da karakteren vært høyere?

Vurderingen av den andre besvarelsen er mer interessant fordi et stort mindretall av lærerne (30%) mener det er en middels besvarelse, mens flertallet mener den er over middels. Hva bunner så dette i? Lærere som mener besvarelsen er *over middels* begrunner sin vurdering på denne måten:

- *Viser at han kan dra ut vesentlige sider, snakke fritt (bruke sitt eget språk) og kan både vurdere og gi oversikt. Flink til å vise at islam ytrer seg på svært ulike måter i ulike land, generaliserer ikke og drar det inn som et viktig aspekt i vurderingen av religionen. Dessuten snakker han om respekt, og viser til at media ofte er ensidige. Får leseren til å forstå. Sammenligner også med menneskesynet i andre religioner. Har satt 6 fordi kandidaten imponerte, vurderte også 5.*
- *Svært bra om kva for kunnskapar (og kvifor) nordmenn bør ha. Viser modenhet og forståing av problemstillinga. Litt tynt om menneskesyn. Mellom 5 og 6, men vippar opp pga. mogen vurderingsevne.*
- *Relaterer hele tiden til hvilke kunnskaper og hvorfor. Reflektert. (5)*

Det som går igjen i begrunnelsene for å vurdere besvarelsen som over middels er at eleven viser selvstendighet og modenhet, er reflektert og setter faktakunnskapene inn i sammenhengen oppgaven ber om.

Hva så med de lærerne som vurderer besvarelsen til å være *middels*? Begrunner de sin karaktersetting annerledes enn flertallet? Det gjør de.

- *For svak på menneskesyn. Si noe mer om den betydningen gudsoppfatningen har*

for en praktiserende muslim. Ellers synes jeg hun viser god innsikt og oversyn, men noe mer grundig kanskje ønskelig. (4)

- *Oppgaven er brukbart løst. Gudsoppfatning og menneskesyn er ok forklart. Samfunnssynet er dårligere. Islamisme er ikke forklart bra nok. Shia – sunni problematikk er heller ikke tatt opp. Siste del kunne også ha vært mer konkret, 3–4.*
- *Kunne forklart mer av hvorledes vi ser i praksis hva gudsoppfatning betyr. Hvorfor menneskesynet er viktig. Kunne utdypet dette. Kunne stått mer om religion og samfunnsforhold. Flere gode begrunnelser enn forrige oppgave. (4)*
- *Litt for lite sammenligning med kristendommen. (4)*

Vi ser at kommentarene fra lærerne bærer preg av at de primært er opptatt av svakhetene ved besvarelsen, hva som mangler. Dette i motsetning til flertallet som vektlegger hva slags taksonomisk nivå besvarelsen ligger på, og mindre på om alle detaljer er tilstrekkelig behandlet. Om vi forenkler og generaliserer litt, kan vi si at det er to ulike tilnæringer lærerne bruker når de skal vurdere besvarelsen. Flertallet tar utgangspunkt i hva som faktisk står i besvarelsen og vurderer hva slags nivå besvarelsen befinner seg på. Mindretallet fokuserer på hva som burde ha stått der, men som mangler.

Bruk av taksonomier – eller læringsstiger – er vanlig for klassifisering av læringsmål. Nå finnes det flere taksonomier. Den mest kjente er kanskje taksonomien for kognitive læringsmål som ble utviklet av Bloom og hans medarbeidere på 50-tallet. Her opereres det med seks nivåer, faktakunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og evaluering (Asbjørnsen m.fl. 1999: 106–107). I skriv fra Eksamenstetariatet anvendes en forenklet taksonomi basert på Bloom (SUE/Vg-99-027). Her har læringsstigen kun tre nivåer, *reprodusere* («hva, hva menes med»), *anvende* («forklar, bruk, redegjengjør for») og *vurdere* («drøft, vurder, disku-

ter»). Denne taksonomien er tilpasset inndelingen i under middels -, middels- og over middels grad av måloppnåelse i Forskrift til opplæringslova. Karakterdefinisjonene i forskriften presiserer ikke hva som menes med en middels prestasjon, men sier at over middels grad av måloppnåelse innebærer at «Karakteren 6 gir uttrykk for svært høg måloppnåelse i faget. Eleven/privatisten/kandidaten viser sjølvstende og utmerkjer seg spesielt. Karakteren 5 gir uttrykk for høg måloppnåelse i faget, men eleven/privatisten/kandidaten viser noko mindre sjølvstende» (§4–12). Og det er jo nettopp selvstendighet, modenhet og refleksjon som er begrunnelsen flertallet anvender for å gi over middels karakter til den siste besvarelsen.

Nå vil alle som vurderer eller sensurerer en besvarelse naturlig nok ha en oppfatning – mer eller mindre klar – om hvordan oppgaven bør løses. Om besvarelsen så ikke er i overensstemmelse med denne oppfatningen er det lett å bedømme den som mindre god. Oppgaver som ikke har fasitsvar kan imidlertid løses på ulike måter som alle kan gi en god karakter så fremt de ligger på samme taksonomisk høye nivå

Hvordan er så religionslæreres vurdering i forhold til lærere i *andre fag*? Er det større eller mindre sprik i karaktergivningen? Er det lettere eller vanskeligere å vurdere elevprestasjoner i religion enn i andre fag? Vi har lite eller ingen data om dette for fag med muntlig eksamen. For fag med skriftlig, sentralt gitt eksamen finnes det derimot en god del data. Eksamenssekretariatet gjennomførte i 2000 en undersøkelse som omfattet 17 fagkoder (Informasjon SUE/Vg-00-019). Her ble faglærere ble bedt om å vurdere 4 besvarelser i hvert fag. Til sammen ble altså 68 besvarelser vurdert. Spredningen av karakterer på den enkelte besvarelse ble slik:

Spredning over 2 karakterer: 2 besvarelser
 Spredning over 3 karakterer: 20 besvarelser
 Spredning over 4 karakterer: 25 besvarelser
 Spredning over 5 karakterer: 17 besvarelser
 Spredning over 6 karakterer: 4 besvarelser

Besvarelsene med en spredning på kun to karakterer er begge fra matematikk 3MY, mens tre av fire besvarelser med spredning over seks karakterer er – ikke uventet? – fra norsk.

Det er altså ikke større spredning i vurderingen hos religionslærere enn hos lærere i andre fag. Det synes som om religionslærere har omtrent samme problem med å bli enige som lærere flest, noe annet ville vel også vært overraskende.

Kommer så denne uenigheten av at det er blitt *vanskeligere* å vurdere etter innføringen av Reform 94? Er det nye oppgavetyper som gjør at vurderingen spriker? Når det gjelder religionsfaget har vi ingenting å sammenligne med, men også i 1992 ble det gjennomført en «Nasjonal vurdering» for utvalgte fag med skriftlig eksamen (SVO 1992). I studieretning for allmenne fag omfattet undersøkelsen 15 fagkoder med 3 besvarelser i hvert fag (ett fag med kun 2 besvarelser), altså til sammen 44 besvarelser. Her var spredningen:

Spredning over 2 karakterer: 2 besvarelser
 Spredning over 3 karakterer: 5 besvarelser
 Spredning over 4 karakterer: 16 besvarelser
 Spredning over 5 karakterer: 14 besvarelser
 Spredning over 6 karakterer: 6 besvarelser
 Spredning over 7 karakterer: 1 besvarelse

Det var altså ikke enklere å bli enige før reformen, heller tvert i mot. Mens 67% av besvarelsene i 2000 hadde en spredning på minst fire karakterer, hadde hele 84% av besvarelsene i 1992 en tilsvarende spredning. Tallene er ikke helt sammenlignbare siden det jo ikke er de samme fagene som er med i begge undersøkelsene, men hovedpoenget er at det også tidligere var store sprik i vurderingen av elevprestasjoner. Nå må det sies at det i begge undersøkelsene er noen få lærere som skiller seg ut med ekstreme vurderinger i forhold til flertallet slik at spredningen kan fortone seg som uventet stor. Erfaring viser for øvrig at når lærere kommer sammen og *drøfter* hvilken karakter en

elevprestasjon bør få, så forsvinner de ytterliggående synspunktene og man samler seg om et par karakterer.

Hva har så denne lille undersøkelsen vist oss? For det første at religionslærere ikke spriker mer i sine vurderinger enn lærere i andre fag, snarere tvert i mot. For det andre at spredningen av karakterene framdeles er for stor både i religion og i andre fag. Og for det tredje at det bør arbeides enda mer grundig og systematisk med vurderingsproblematikk i skolen. Karakterene betyr mye, og elevene bør kunne stole på at lærere vurderer noenlunde likt uansett hvem de tilfeldigvis er blitt tildelt.

Helt til slutt – er det mulig å bli enige om hvilke karakterer de to besvarelsene bør få? Det er kanskje ikke så urimelig å følge flertallet og gi henholdsvis 3 og 5? I så fall må vi alle være villige til å justere vår bedømmelse om den avviker fra dette. I tillegg reiser en slik konklusjon et interessant spørsmål: Hvilke forbedringer skal til før vi blir enige om at den siste besvarelsen skal heves til 6?

Litteratur

- Asbjørnsen, Arve; Manger, Terje og Terje Ogden (1999): *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Informasjon SUE/Vg-98-011 (06.04.98): *Eksempeloppgaver – Nye læreplaner i studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag*.

Informasjon SUE/Vg-99-027 (14.04.99): *En veiledning for deg som skal lage lokalt gitte eksamensoppgaver*.

Informasjon SUE/Vg-00-019 (02.05.00): «*Støtte til lokalt arbeid med vurdering*» – resultatet av undersøkelsen og videre arbeid.

Rundskriv F-83-97 (09.07.97): *Forskrift 26.06.95 nr 676 om eksamen, fag-/svenneprøve, vurdering, dokumentasjon og klage over karakterer og prøvebedømmelser i videregående opplæring med kommentarer*.

Rundskriv F- 4-99 (25.06.99): *Forskrift om opplæringslova*.

Sekretariatet for videregående opplæring (SVO) (09.04.92): «*Nasjonal vurdering*» – resultat av undersøkelsen og videre arbeid.

Tobiassen, Johnny (1998): «Nye eksamensformer i religion og etikk», *Religion og livssyn*, Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge, 10 (3): 25–35 og 12.

Tobiassen, Johnny (1999): *Nye muntlige eksamensformer i Reform 94. Erfaringer og utfordringer*. Oslo: Eksamenssekretariatet. (Vedlegg til Informasjon SUE/Vg-00-12)

Johnny Tobiassen, Eksamenskonsulent ved Eksamenskontoret, Bergen Katedralskole.

Johs. Wike:

Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap – revidert plan

I forbindelse med nytt læreplanverk (L97) vedtok Stortinget å innføre faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering. Faget skulle være felles for alle elever i grunnskolen. Det ble likevel bestemt at det kunne kreves fritak fra de delene av undervisningen som kunne oppfattes som praktisering av annen religion eller tilslutning til annet livssyn. I 2001 ble en evaluering av praktiseringen av faget forelagt Stortinget (St. meld. nr. 32 – 2000–2001). Stortinget vedtok å endre navnet på faget til Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) og at læreplanen skulle revideres; blant annet for å redusere stoffmengden og gi større rom for lokal tilpasning og en mer elevaktiv opplæring. Evalueringen er nærmere omtalt i Religion og livssyn 2001 nr 1.

Den reviderte planen er utarbeidet av Læringssenteret med bakgrunn i Stortingets behandling av St. meld. nr. 32 (2000–2001). Planen ble fastsatt av departementet 13.06.02 og gjort gjeldende på all trinn i grunnskolen fra og med skoleåret 2002–03.

Før planen ble ferdigstilt av Læringssenteret våren 2002, ble det utført et grunnleggende arbeid av en bredt samman satt faggruppe med representanter fra universitet og høyskoler, grunnskolen og organisasjonsaktive fagpersoner med ulik religions- og livssynsbakgrunn. Forslaget fra plangruppa ble sendt på en omfattende høring som ga forholdsvis mange entydige synspunkter som ble innarbeidet i den reviderte planen.

Den reviderte KRL-planen

Den reviderte planen er bygd opp etter samme struktur som de øvrige læreplanene

for fagene i L97 med en innledning om fagets plass i skolen, prinsipper for oppbyggingen av faget og fagspesifikke arbeidsmåter, og mål og hovedmomenter for de tre hovedtrinnene i grunnskolen.

Fagets plass i skolen

Innledningen i læreplanen, under overskriften *Fagets plass i skolen*, uttrykker både begrunnelsen for faget og de resonnement som ligger til grunn for hva faget skal formidle av verdier, kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I den nye loven om grunnskolen og den videregående opplæringen som ble vedtatt i 1998, dvs. etter innføringen av L97, ble det innarbeidet en egen «formålsparagraf» for KRL-faget. Teksten i denne paragrafen (§ 2-4) er derfor i sin helhet ført inn i den reviderte planen som fundament for faget og retningslinje for fritak fra deler av undervisningen.

Etter § 2-4 skal undervisningen i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap

- gje grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv og evangelisk-luthersk tru,
- gje kjennskap til andre kristne kyrkjesamfunn,
- gje kjennskap til andre verdsreligionar og livssyn, etiske og filosofiske emne,
- fremje forståing og respekt for kristne og humanistiske verdiar og
- fremje forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.

Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.

Den som skal undervise i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, skal ta utgangspunkt i grunnskolen sin føremålsparagraf i § 1-2 og presentera kristendommen, dei ulike religionar og livssyn ut frå sin eigenart. Dei same pedagogiske prinsipp skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.

Eleven skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av annan religion eller tilslutning til anna livssyn. Dette kan m.a. vere religiøse aktivitetar i eller utanfor klasserommet. Skolen skal ved melding om fritak, så langt det er råd og i særleg på småskoletrinnet, søkje å finne løysingar ved å leggje til rette for differensiert undervisning innanfor læreplanen.

Elevar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnd i fjerde leddet.

På småskoletrinnet og mellomtrinnet er lærestoffet om kristendommen og om andre religioner og livssyn delt opp i atskilte målområder. På ungdomstrinnet behandles kristendommen og andre religioner og livssyn mer under felles, sammenlignende perspektiver.

På småskoletrinnet skal elevene møte en enkel presentasjon av kristendommen og

andre religioner og livssyn. Korte fortellinger, markering av høytider og religiøs praksis i hverdagen er viktige emner i planen på dette trinnet. På mellomtrinnet legger planen opp til en bredere, historisk fundert presentasjon av de enkelte religionene og livssynene. Her er det viktig at elevene tilegner seg grunnleggende kunnskaper om hver enkelt religion. På ungdomstrinnet legger læreplanen opp til et mer samtidorientert arbeid med kristendommen, de andre verdensreligionene og religiøst og livssynsmessig mangfold i vår tid. Men vekten legges ikke bare på det mangfold som utfolder seg. Også sammenligning og samtale mellom ulike religiøse og livssynsmessige retninger skal ha stor plass på dette trinnet.

Målområdet *Etikk og filosofi* følger faget på alle hovedtrinn. På småskoletrinnet og mellomtrinnet har etikken større plass enn filosofien. Vekten ligger på oppøving av elevenes etiske skjønn med basis i skolens grunnleggende verdier. I den reviderte planen er filosofi i skolen å forstå både som oppøvelse av evne til samtale og refleksjon og kunnskap om filosofiens historie tilpasset elevenes alder og modning.

I den opprinnelige KRL-planen var det til sammen 15 målområder, mens det i den reviderte planen er ni. På denne måten fikk en bedre muligheter til å redusere stoff-

Prinsipper for oppbygningen av faget

Hovedtrinn	Målområder		
Ungdomstrinnet	<i>Hellige tekster i kristendommen og i andre religioner</i>	<i>Religiøst og livssynsmessig mangfold i moderne tid</i>	<i>Etikk og filosofi</i>
Mellomtrinnet	<i>Kristendom</i>	<i>Islam, buddhisme, hinduisme, jødedom og livssynshumanisme</i>	<i>Etikk og filosofi</i>
Småskoletrinnet	<i>Kristendom</i>	<i>Andre religioner og livssyn</i>	<i>Etikk og filosofi</i>

mengden gjennom samordning av nært beslektede målområder. Den reviderte planen er bygd opp med utgangspunkt i en tredeling: *kristendom, andre religioner og livssyn* og *etikk og filosofi*. På småskoletrinnet er disse tre hovedområdene betegnelsen på målområdene på trinnet. På mellom trinnet har de tre hovedområdene samme betegnelse, med unntak av *andre religioner og livssyn* som her får en mer detaljert betegnelse (*islam, buddhisme, hinduisme, jødedom og livssynshumanisme*). Denne detaljeringen markerer at hver av de store verdensreligionene og livssynshumanismen skal behandles mer omfattende og inngående enn på småskoletrinnet. På ungdomstrinnet er hovedsiktet målet både en mer faglig fordypning innenfor de ulike religioner og livssyn og en mer samtidsorientert og komparativ vektlegging av innholdet i faget. Aktualitet og sammenligninger og samtale om ulike religiøse og livssyns retninger skal ha stor plass på dette trinnet.

Arbeidsmåter i faget

De samme *pedagogiske prinsippene* skal legges til grunn for arbeidet med ulike religioner og livssyn. Det betyr ikke at de *arbeidsmåtene* som brukes, må være identiske fra den ene tros- og livssynstradisjonen til den andre. Valgene av arbeidsmåte må både bestemmes av og fange opp de ulike tros- og livssynenes egenart og selvoppfatning. Individuell og lokal tilpasning bør i større grad legges til rette gjennom differensiering, innholdsorganisering av lærestoffet, varierte arbeidsmåter og lokale tilvalg.

Den *estetiske dimensjon* har til alle tider vært en sentral del av det religiøse uttrykk. Det er nærliggende å la dette slektskapet mellom religiøs og estetisk arv komme tydelig fram i arbeidet med faget, gjennom bildende kunst, arkitektur, musikk, drama og litterære tekster. Både når det gjelder kristendommen og når det gjelder andre religioner, er det lagt vekt på presentasjon gjennom fortelling. Salmer, sanger og ulike musikal-

ske uttrykk skal følge arbeidet med faget på alle trinn.

På *småskoletrinnet* møter elevene fortellinger fra Bibelen, fra kristendommens historie og fra andre religioner og livssyn. Det må komme tydelig fram hvilken tradisjon de ulike fortellingene er hentet fra. Dramapreget lek og formingsaktiviteter kan med fordel anvendes i møte med lærestoffet, men bruken må tilpasses den enkelte elev, den enkelte klasse og religionenes og livssynenes egenart. På de første klasstrinnene bør det i valgene av lærestoff tas særlig hensyn til elevenes erfaringsbakgrunn og til lokale forhold. Det er derfor viktig at elevene i møte med faget først blir kjent med språklige uttrykk, fortellinger, kunst og ritualer som gjenspeiler den tros- og livssynstradisjon de selv tilhører eller møter i sitt lokalmiljø. For å unngå sammenblanding av innholdet i forskjellige religioner og livssyn bør lærestoffet avpasses og fordeles over flere årstrinn. Behandling av religioner og livssyn som ikke er representert i lokalmiljøet, kan utsettes fra småskoletrinnet til mellomtrinnet. Lokalt tilvalg bør planlegges i samråd med foreldrene.

Elevene på *mellomtrinnet* også møte dramatiske og spennende fortellinger, men de kan nå få større utfordringer når det gjelder kunnskaper og ferdigheter i faget. På dette trinnet er det lagt vekt på at elevene skal få kunnskap om hovedtrekkene ved de store verdensreligionene og ved livssynshumanismen. Ulike religioner og livssyn presenteres hver for seg.

På *ungdomstrinnet* legges det mer vekt på faglig fordypning og selvstendig arbeid, og det må gis rom for praktiske læringsaktiviteter, problemorienterte oppgaver og spørsmål som opptar elevene på dette alderstrinnet. Prosjektarbeid, presentasjoner av elevarbeid og diskusjoner er her aktuelle arbeidsmåter. På dette trinnet legges det vekt på sammenligning og dialog og på presentasjon av filosofiske og etiske problemstillinger. Elevene bør oppfordres til å samtale om tros- og livs-

synsspørsmål, lytte til andre med åpenhet og kritisk sans og lære å gi uttrykk for sine vurderinger på en saklig måte.

Sammenlignet med den opprinnelige KRL-planen i L97 er den reviderte planen gjort åpnere for lokal- og individuell tilpasning. Spesielt gjelder dette for småskoletrinnet. På ungdomstrinnet er hensikten med den komparative planstrukturen og mer fokus på aktualitet og elevaktive arbeidsmåter å gjøre opplæringen mer engasjerende og utfordrende for elevene.

Mål og hovedmomenter

Som de andre lærplanene for fagene i L97 har den reviderte planen to målnivå:

Felles mål for faget

Mål for hovedtrinnene

Felles mål for faget beskriver hva opplæringen i faget sikter mot. Selv om det her ikke er gjort store endringer gjengis likevel de felles målene i den reviderte planen:

- å gi elevene grundig kjennskap til Bibelen og til kristendommen som kulturarv og levende kilde til tro, moral og livstolkning
- å gi elevene kjennskap til andre verdensreligioner og anskuelser som levende kilde til tro, moral og livstolkning
- å fremme forståelse og respekt for de kristne og humanistiske verdiene som skolen bygger på
- å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål
- å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling

Mål for hovedtrinnene er inndelt i flere målområder (se oppbygningen av faget) og beskriver hva opplæringen skal sikte mot nå det gjelder *kompetansen* til elevene innenfor hvert målområde. Teksten i kompetansemålene i den reviderte planen er til en viss grad endret på grunn av omleggingen av strukturen i faget, uten at det i særlig grad endrer den samlede kompetansen som faget

sikter mot sammenlignet med den opplæringen som ble gitt etter den tidligere KRL-planen.

Endringene av planstrukturen og hovedmomentene har vært nøkkelen til få redusert stoffmengden. Reduksjonen av stoffmengden har også betydning for å kunne arbeide mer grundig med sentrale emner i faget og for å gi økt rom for mer varierte og elevaktive arbeidsmåter tilpasset det som skal læres innenfor ulike deler av faget. «Saneringen» av lærestoffet er gjort på flere måter. Eksempelvis er det under *andre religioner og livssyn* på småskoletrinnet nå bare ett hovedmoment med flere integrerte elementer som tidligere var splittet opp som atskilte hovedmomenter (høytider, ritualer/seremonier og symboler/hellige rom). Av lærestoff som er tatt ut av planen kan blant annet nevenes stoff som kan betraktes som utfyllende detaljering, f.eks om; Sigurd Jorsalfare, Albert Schweizer, Mor Teresa, Annie Skau m.v. Et annet eksempel på sanering, hentet fra ungdomstrinnet, er bl.a hovedmomentet kristendommen utenfor Europa i vår tid, med særlig vekt på Latin-Amerika og det sørlige Afrika, inkludert historien om Dom Helder Camara og utviklingen etter 2. Vatikan-konsil, og Desmond Tutu, kristendom, apartheid og svart teologi – som i den reviderte planen har fått følgende formulering: kristendommen i Latin-Amerika og det sørlige Afrika i vår tid.

Også detaljerte innholdsmomenter om gresk mytologi og lærestoff som vil finnes i andre fag, er tatt ut av planen for å redusere stoffmengden og for mer å kunne legge vekt på de mest sentrale emnene under de ulike målområdene på de forskjellige hovedtrinn.

Innholdet i faget er bygd opp av sentralt fastsatt lærestoff og lokalt valgt lærestoff. Det forventes at lærerne aktivt nytter lokalt tilvalg til å ta opp emner som de finner hensiktsmessig i ulike sammenhenger, utover det som er eksplisitt uttrykt i det sentralt fastsatte lærestoffet.

KRL-boka

For å samle relevant informasjon om den reviderte planen har Læringscenteret utarbeidet en egen publikasjon (KRL-boka). «Boka» inneholder foruten den reviderte lærplanen; læreplanveiledning, rundskriv om KRL-faget og informasjon til foreldre om reglene for begrenset fritak. KRL-boka kan bestilles fra Bestillingstorget: <http://bestilling.ls.no>.

E-post: bestilling@ls.no.

Annen informasjon om faget er å finne på www.ls.no og www.skolenettet.no. Sluttrapporter fra Norges forskningsråds evaluering av implementeringen av Reform 97 vil foreligge i juni 2003.

Johs.Wike
Seniorrådgiver i Læringscenteret

BOKMELDINGER

Religion og estetikk, Røtter og vinger

Røtter og vinger – religion og estetikk i grunnskolen – et eksempel på den gode håndbok: prinsipiell, konkret og konsentrert.

Hvordan kan lærere få hjelp til å fornye seg? Hjelpen fra skolesjefer og skoleetater oppleves ofte som velment (ikke alltid det heller forresten), men ikke alltid to the point. Den som har skoen på, vet jo hvor den trykker. Kurs og data har betydning, men likevel vil behovet være til stede for det som kan kalles *den gode håndboka*. Altså ikke den tykke fagboka, men en bok som svir av en del ess i faglig kontekst uten at det faglige begrunnelsesapparatet løper løpsk. Det dreier som en sjanger som vi ikke har mye av og som lærere i begge skoleslag kunne savne.

Et godt eksempel på en god lærerhåndbok er *Røtter og vinger* der Elisabeth Kvaadsheim Haanes tar for religion og estetikk for KRL-faget. Det dreier seg om en kort og god fagdidaktisk (hånd)bok med et rikt og spennende tilfang av eksempler.

Utgangspunktet for forfatteren er reklams bruk av religiøse symboler og gjenstander og at det finnes et behov for å forklare disse symbolene blant unge mennesker. Så følger en tredeling av boka: Først et prinsipielt kapittel der det i starten gir et lynkurs

i filosofisk kunsthistorie, så en får vi en gjennomgang av hvordan den estetiske dimensjonen kommer fram i L97, i KRL-faget (etter revisjonen i 2002), i musikkfaget og i faget kunst og håndverk. Dernest kommer 30 sider som i god kortform ser på fagdidaktiske prinsipper relevant for disse fagenes estetiske side. Ikke minst er problemer knyttet til det estetiske, for eksempel til den kultiske siden ved det estetiske (synging av sanger, ritualer, billedforbud) drøftet grundig.

Den andre hoveddelen tar opp hvordan vi kan la elevene møte kunsten, det dreier seg om valg av kunstuttrykk, videre hvordan elevene kan møte kunst (hvordan kan de «analysere» kunsten på en relevant måte for de aktuelle fagene og for den aktuelle alder). Her er det beskrevet en rekke helt konkrete måter som gir god hjelp til både de viderekomne lærerne og de som føler seg hjelpeløse i forhold til kunst. Hele tiden er det brukt eksempler fra kunstverden – i teksten og ved siden i margin.

Forts. side 51

Anne-Carine Ringdal:

Hvor muntlig er KRL-faget?

Samfunnsfag, natur- og miljøfag og KRL er per definisjon muntlige fag, og det er betimelig å stille spørsmål om hvordan muntligheten i disse fagene kan ivaretaes og blir ivaretatt. Vi er inne i en tid med mange omstruktureringer og forandringer i skoleverket som ikke alltid gjør skolehverdagen lettere. Vi har mye å gjøre! Noe vil lide, og kanskje kan det lettest gå utover de delene av faget som ikke blir høyest prioritert. Den muntlige delen kan være nettopp dette, av flere grunner:

- Økonomiske årsaker – det er dyrt å arrangere eksamen – innebærer at ikke alle elever kommer opp i muntlig. Læreren kan rimelig nok kalkulere med at sannsynligheten for at hans/hennes fag blir trukket ut dette året, er liten. Hvorfor da bruke tid og krefter på å trene muntlige ferdigheter i de vanlige skoletimene? Prosjektarbeidene, som skal utgjøre 20% av undervisningstiden på ungdomstrinnet, vil jo ofte resultere i en muntlig presentasjon. Vil ikke dette være god nok trening?

- Elevene, i hvert fall de under 18 år, har dessuten krav på et 13-årig skole-løp. Diskusjonen pågår om nødvendigheten av avgangseksamen etter fullført 10-års skolegang: Elever som ønsker det, kommer jo automatisk inn på videregående opplæring. Evalueringresultatene er ikke lenger nødvendig til annet enn eventuelt å konkurrere om skoleplass på prefererte skoler.

Jeg våger påstanden om at *nettopp derfor* bør vi hjelpe elevene til å utvikle sine muntlige ferdigheter. Vi utdanner dem for livet, samfunnslivet og et stadig strammere arbeidsmarked. Konkurransen vil mye ligge i evnen til å presentere – les: selge – seg selv.

Egne erfaringer

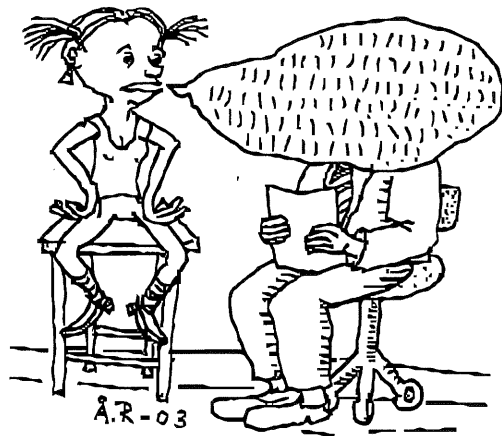
Det har vært lett, greit og enkelt å ty til skriftlige tester og prøver, også i de muntlige fagene. Vi ønsker, skal og må evaluere elevene jevnlig, og disse prøvene er raske å gjennomføre, kjappe å rette, og i tillegg er de uproblematisk og velkjente for elevene.

Den første gangen jeg virkelig konstaterte at denne prøveformen var et problem, var det året jeg i KRL-gruppen min hadde to minoritetsspråklige elever med svært dårlig skriftlig framstillingsevne, i tillegg til to norske dyslektikere. Gruppen for øvrig bestod av norske og minoritetsspråklige elever som alle var spesielt interessert i faget (i voksenopplæringen velger eleven selv to av de tre muntlige fagene, og valget vil vanligvis være mellom natur- og miljøfag og KRL). Jeg fant fort ut at for å kunne gi også disse fire en rimelig mulighet til å dokumentere sine kunnskaper, ville de tradisjonelle skriftlig/muntlige prøvene være helt forkastelig. Jeg måtte forsøke meg fram med andre evalueringerformer.

Muntlige prøver

Faktisk kunne jeg ta utgangspunkt i en «vanlig» prøve.

- Jeg informerte elevene om hvordan jeg tenkte den gjennomført, prøvedato og emner.
- Den dagen de skulle ha prøven delte jeg dem inn i par/treer-grupper. Oppgavene hadde jeg klippet opp i remser, og hver gruppe trakk tre oppgaver hver.
- Deretter hadde de til forberedelsestid for å diskutere oppgavene og fordele framføringen. De fikk 30 minutter til dette.
- Alle ble samlet i klasserommet, og jeg la hele oppgavesettet på transparant på overhead-prosjektoren.



- Hver gruppe presenterte sine besvarelser i kronologisk rekkefølge. De fleste hadde fordelt oppgavene, i tillegg supplerte de sin(e) partner(e). De andre elevene kunne komme med spørsmål og tilleggskommentarer.

Dette fungerte godt som en samtale, både elevene i mellom og mellom dem og meg. Dessuten opplevde jeg en ekstra, uventet bonus: Når vi lærere gjennomgår en prøve i etterkant, vil «halve klassen» sove, men i dette tilfellet var de lydhøre for hverandre. Da vi oppsummerte etterpå, mente de at det også hadde fungert som en effektiv repetisjon. Dessuten skjedde det der og da, og ikke uka etter, slik en vanlig tilbakemelding ville ha kommet.

«Forberedelsesrommet» kan godt være trappeoppgangen, og gjennomføringen krevde ikke stort lenger tid enn en tradisjonell skriftlig/muntlig prøve.

Foredrag

Som en variasjon, lot jeg elevene forberede et foredrag om et av emnene på foregående arbeidsplan/periodeplan. Læreren kan bestemme emnet for hver enkelt, eller eleven kan velge selv ut fra egen interesse. Dette behøver ikke bli like stort og tidkrevende som et tema/prosjektarbeid, og forarbeidet vil være som å forberede seg til en

vanlig prøve. Derimot åpner det i høyeste grad for individualisering: Alle elevene vil kunne prestere noe, og enkelte vil ønske å lage noe større ut av det.

Ukens innlegg

Samfunnsfaglærere har tradisjonelt vært flinke til å la elevene ha små innlegg om en «ukens nyhet». Dette er også glimrende i KRL-faget. Oppfordre elevene til å «ha saks i lommen», og la det gå på omgang å presentere en etisk/filosofisk/religiøs problemstilling fra mediene. Ofte kan det bli litt konstruert når vi lærere skal skynde oss gjennom alle emnene i fagplanen, men på denne måten vil mye bli behandlet i en autentisk sammenheng.

Fortellingen

Fagplanen legger vekt på fortellingens plass på alle klasseser, i alle aldersgrupper. Måtte det bli fortelling og ikke opplesing! Mange fortellinger fra religionene egner seg dessuten ypperlig som innfallsvinkel til og etiske diskusjoner og samtaler om egne erfaringer og opplevelser. Da jeg fortalte fra Ramayana i Mahabaratha om Sita som var bortført av demonen Ravana, ble «Outhman» (17) mest interessert i det dramatiske slaget og den påfølgende redningsaksjonen. Nyforlovede «Nina» (20), derimot, ble tent av den hete kjærlighetshistorien mellom Rama og Sita, mens «Azra» (35) var tydelig indignert over Ramas svik og manglende tillit til sin hustru. Vi har hatt mange interessante diskusjoner! (Se tekstforslag nedenunder)

Anskueliggjøring

Det er absolutt å anbefale at skolen selv bygger opp en samling materiell som egner seg i undervisningen når man holder på med de ulike emnene, spesielt religionene. Deichmanns bibliotek har «kofferter» til utlån med diverse materiell, men det er en klar fordel å ha det man trenger «der og da». Kjøp selv når du er ute og reiser, be kolleger, venner og kjente være på utkikk! (Det finnes en

flott forretning i England man kan bestille fra. Den har det meste, men frakt og portoutgifter er høye. Se adresse for katalog nedenunder.)

Muntlig eksamen

Så kommer dagen da gruppen likevel er blitt trukket ut til muntlig eksamen. Og vi tenker på den vanlige gjennomføringen:

- Eleven kommer inn, trekker en lapp med et tema, får med seg en disposisjonsliste
- Går til forberedelse 20 minutter
- Kommer inn og forteller
- Får utdypende spørsmål fra eksaminator, eventuelt sensor
- Eleven bes trekke konklusjoner/eventuelt sammenlikne
- Eventuelle ytterligere spørsmål fra sensor

Klasserommet er formelt oppstilt med pulter og stoler, eksaminator skal sitte *der*, kandidaten *der*. Men hva med sensor? Front mot eleven, eller bak eleven...? Det er en nervepirrende og utrolig unaturlig situasjon.

Det slo meg: Finnes det noen mulighet til å gjøre denne situasjonen litt tryggere – om ikke mer hjemmekoselig – for eleven? Ja, tenkte jeg, bruk remediene fra undervisningstimene, de er kjente og trygge for eleven.

Jeg registrerte at eleven ofte kastet et blikk bort på bordet der disse tingene sto oppstilt, fikk inspirasjon og henviste til dem under samtalen. Tingene ga helt klart flere knagger og ideer. Et naturlig ledd i eksaminasjonen ble å la eleven fritt velge en eller flere gjenstander å fortelle om. Gjett om «Saehra» ble snakkesalig da hun grep fatt i Ganesha-figuren og fortalte entusiastisk om hvor irritert Parvati var over Shiva som satt i Himalaya og mediterte i millioner av år, slik at hun bestemte seg for å ta saken i egne hender...

«Mette» ble tydelig inspirert av den tyrkiske Koran-utgaven og hadde plutselig masse å fortelle om at den tyrkiske teksten var å betegne som «kommentarer» og ingen

«oversettelse», i tillegg til en mengde flere saksopplysninger om ritualer i forbindelse med berøring av Koranen, osv. osv.

Denne gangen gjennomførte vi eksamen på den «vanlige» måten, men det er fritt fram for alternativer: Individuelt, par, gruppe. Forberedelsestiden kan være 20 minutter, en time, 48 timer... Forskriftene forlanger bare at det *skal* være forberedelsestid.

Konklusjon

Elevene har jevnt over gjort det storartet til eksamen!

Jeg velger å tro at det har sammenheng med at de har hatt flere, ulike situasjoner å tenke gjennom stoffet på, hatt varierende innfallsvinklinger til emnene, og dessuten fått uttrykt seg på ulike måter. Dette har hevet dem over den rene reproduksjonen, gitt dem mulighet og evne til egne refleksjoner og vurderinger. Kan vi lokke fram elevens egen holdning, oppleve deres entusiasme og høre deres egne fremstillinger av fagstoffet med engasjement og innlevelse, er vel målet nådd til fulle?

Ja, KRL-faget kan absolutt bli et mer muntlig fag!

Tekst- og adresseforslag:

LNS Kildesamling
Breidlid og Nicolaisen *I begynnelsen var fortellingen*
Articles of faith
Resource House
Kay Street, Bury
Lancashire BL9 6BU
Phone 01617636232
Fax 01617635366
Email edsLtd@compuserve.com

**Anne-Carine Ringdal, Smedstua
voksenopplæringscenter (grunn-
skoleopplæring for norske og
minoritetsspråklige voksne)**

Kirsten Fløistad:

Religion valgfag på Kristelig Gymnasium

Vi har spurt KG om en kort orientering om faget Religion Valgfag som skolen har i tillegg til Religion og Etikk. Kirsten Fløistad gir først en generell orientering, så gir Thor Englund et eksempel på et undervisningsopplegg fra Religion Valgfag, endelig gjengir vi faginformatjonen (1.1) og felles mål (2.1) fra KG's læreplan til faget.

På de kristne friskolene er det for videregående 1. og 2. klasse vedtatt et såkalt obligatorisk valgfag, det vil si at et er to timer religion på grunnkurset og tilsvarende på vk1. Læreplan for dette valgfaget er utarbeidet på hver enkelt skole og vil derfor være meget forskjellig fra skole til skole. På en av skolene bruker de timene til å arbeide med en forestilling som de fremfører ved skoleårets slutt. På en annen skole legger de opp faget teoretisk og har stort pensum i kirkehistorie og teologi. Som i andre valgfag er det ingen eksamen, men det blir gitt standpunktarakter etter hvert av de to skoleårene.

Kristelig Gymnasium har ingen lærebok knyttet til valgfaget i religion, til bekymring for noen lærere, men til glede for andre. En av fordelene med faget er at vi, selv om vi har en læreplan, i stor grad kan tilpasse tidsbruken slik vi selv ønsker det. Til forskjell fra de fleste andre fag kan vi «stresse ned» og ta den tiden vi trenger. Det gir muligheten til å la elevene få bruke sine kreative evner, til å skrive, male og dramatisere, med andre ord ta i bruk det hele menneske.

Vi har i planen lagt vekt på minst mulig å overlape pensum i religion i 3. klasse. Men vi erfarer at elever som har hatt religion valgfag, naturlig nok har større bakgrunns-

kunnskap enn de som ikke har hatt det og at de dermed får større utbytte av det obligatoriske religionsfaget.

Når det gjelder selve formidlingen av stoffet, forsøker vi å gjøre den «annerledes» f.eks. ved å la elevene arbeide mye med dramatisering av bibelstoffet og å fortelle historier fra bibelen. «Fortellingen om Josef», som er tilrettelagt for skolen av Morten Jostad, er godt egnet til å engasjere elevene.

Vi har laget en ideperm for valgfaget hvor lærerne setter inn ideer til timer eller ferdige opplegg som vi har laget. En perm med farvetransparenter av kunstbilder som representerer forskjellige bibelske temaer er også tilgjengelig.

Ettersom vi har et «stille rom» på skolen vår, med plass til en hel klasse, har vi mulighet til å ha en «stille time» dersom vi ønsker det. Vi har utarbeidet forslag til slike timer hvor vi understreker viktigheten av at «absolutt stillhet» ikke må vare lenge, og at de elever som føler det vanskelig, må få lov til å gå ut av rommet.

I VK1 er misjon ett av temaene. Vi synes dette er naturlig da KG er eid og styrt av flere misjonsorganisasjoner. Mange av våre elever er misjonærbarn og kan fortelle i klassen om sine erfaringer. Noen ganger inviterer vi misjonærer til skolen for å fortelle fra sitt arbeid ute. Hver høst har vi en elevaksjon til inntekt for et misjonsprosjekt. To av elevene besøker i løpet av sommerferien det stedet pengene går til og forteller om sin reise til de øvrige elevene før aksjonsdagen. På denne måten blir misjon aktualisert og levendegjort.

På samme klassetrinn har vi temaet «Jeg og de andre». Det er et opplegg laget av to av

lærerne ved vår skole. Her tar vi opp blant annet spørsmål som identitet og selvbylde, det å være ung og forelsket, respekt og toleranse, kommunikasjon, seksualitet og livsvisdom. For dette temaet har vi en mappe med ferdige timesopplegg med f.eks. spørsmål og gruppeoppgaver. Også her kan vi invitere eksterne foredragsholdere. Denne del av valgfaget har vist seg å skape stort engasjement hos elevene.

Til tross for at noen lærere synes det kan være vanskelig å undervise uten lærebok, tror jeg de aller fleste, både lærere og elever opplever valgfagstimene i religion som engasjerende og utviklende. Lærere kan få bruke sine spesialiteter innen faget, og elevene får tid og rom til å bruke flere sider ved seg selv enn i et eksamensrelatert fag. Vi får mulighet til å fordype oss i spørsmål og temaer som er eksistensielle.

Thor Englund:

Referat fra et undervisningsopplegg

Kristelig Gymnasium har laget egen læreplan i religion som «Valgfag grunnkurs og videregående kurs I» med to uketimer i hvert kurs.

I forbindelse med mål 3 for grunnkurset, heter her: Det nye testamentet, og læreplanen sier at elevene skal ha kjennskap til et av evangeliene i sin helhet. Vi valgte da Lukas-evangeliet. Instruksene til elevene var:

Finn et tekstavsnitt fra Lukasevangeliet. Jobb sammen to og to (tre) og lag en presentasjon av teksten som rollespill, dukketeater, video, power-point etc. Dere har hovedansvaret, men dere kan gjerne bruke andre som statister. Forbered deg godt, prøv å frigjøre deg fra manus. Framstill tekstens budskap kreativt og interessant. Forklar hvilken sammenheng teksten forekommer i. Hva er det teksten vil lære oss? Vi bruker to timer på forberedelse.

En av presentasjonene gjengis her: 3 jenter i 1A valgte Jesu budskap om å elske sine fien-

der og snu det annet kinn til. Dette ble da ganske kreativt fremstilt gjennom 3 x 2 små rollespill hvor de 3 første fremstilte ikke å følge Jesu budskap. Og i de 3 siste der fulgte man budskapet.

Situasjon 1:

Barne-tv. En annonsør fortalte hvor viktig det er å være snill med hverandre og dele. To «barn» i kjeledresser og capser leker i sanden. De deler ikke først, og begynner å sloss. I andre sekvens deler de og leker, utvikler seg på en hyggelig måte.

Situasjon 2:

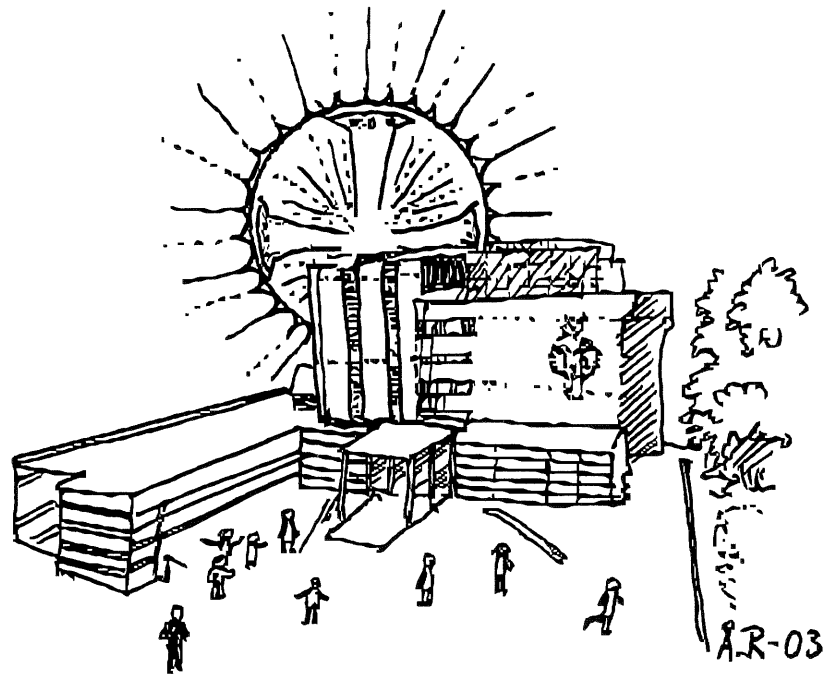
To «berter» møtes og begynner straks å angripe hverandre fordi den ene har forført den annens kjæreste. Det første møtet ender med slåsskamp. Det andre ender med at den «fornærmede» part vender det andre kinn til og får den andre til å fæle seg som en negativ angriper med negativt reaksjonsmønster.

Situasjon 3:

Aktuell situasjon i forbindelse med Irak-krigen: Bush og Saddam Hussein møtes ved forhandlingsbordet. De hater hverandre, og den ene skal bombe den andre i småbiter og den andre skal hugge hodet av og trampe på osv.

I den andre situasjonen er de også uenige, men de vil gjerne snakke sammen for å løse et problem. Bush reagerer på at S.H. står bak 11. september og har kjemiske våpen, og S.H. reagerer på at B. kommer og blander seg inn i deres indre anliggender og vil forandre styreform og påføre dem krig. Denne situasjonen er preget av en viss respekt og vilje til å finne løsninger i en vanskelig situasjon, i stedet for å være to barn som sitter i sandkassen og kaster sand på hverandre.

En meget tankevekkende og spennende opplevelse med 1A. «Eleven som ressurs» er ofte et lærerikt undervisningsprinsipp.



Fra KG' læreplan for religion valgfag

Kapittel 1:

Generell informasjon om religion valgfag

Innledning

Ved KG er religion valgfag obligatorisk for alle elever i grunnkurs og videregående kurs 1. Grunnen til dette finner vi i skolens overordnede målsetning, der det heter at skolen skal legge vekt på «i alt sitt arbeid å søke å vinne og bevare de unge for Kristus». Et ledd i arbeidet for å oppfylle denne målsetningen er å gi elevene undervisning i religion på alle klassetrinn.

Det felles allmenne faget religion og etikk i VKII er stort av omfang, noe som fører til stort «pensumpress». Det er derfor viktig at religion valgfag ikke blir et «heseblesende» fag, men timer hvor det blir god plass til undring, opplevelse og refleksjon, og hvor religionens estetiske uttrykk og eksistensielle spørsmål hele tiden blir vevet inn i det kunnskapsmessige. Det legges også vekt på å ta opp andre temaer enn det som er pensum i VKII, selv om en del overlapping ikke er til å unngå.

Det er naturlig i religion valgfag å bruke god tid på å bli bedre kjent i bibelen, slik, at elevene kan bli fortrolige med å bruke den. Videre er det naturlig at misjon blir tatt opp som et tema, siden KG eies av misjonsorganisasjoner. En av de store utfordringene for kirke og kristen tro i dag er den såkalte «nyreligiøsiteten». Derfor er det viktig at elevene får hjelp til å orientere seg i dette mangfoldet, og til å vurdere de ulike retningene kritisk. Det siste hovedtemaet i planen er «Jeg og de andre» Det er mange problemer og utfordringer knyttet til elevenes utvikling av identitet og selvforståelse, og til deres forhold til andre mennesker, både i og utenfor skolesamfunnet. Det er derfor viktig at elevene så tidlig som mulig får innblikk i spørsmål som har med personlighetsutvikling og samliv med andre å gjøre.

Religion som valgfag på KG

Religion er et obligatorisk valgfag for alle elever i grunnkurs og videregående kurs 1 på KG. Faget har to uketimer i grunnkurset, og to uketimer i VKI.

Kapittel 2: Mål og hovedmomenter

2.1 Felles mål for religion valgfag

Elevene skal

- ha kjennskap til hovedlinjene i frelseshistorien i GT og NT med Jesus Kristus som sentrum
- ha et innblikk i hvordan bibelens budskap kommer til uttrykk i billedkunst, musikk, litteratur og arkitektur
- utvikle evnen til å samtale om eksistensielle spørsmål i tilknytning til bibeltekstene, også spørsmål som angår selvforståelse og identitet
- ha kjennskap til kristen misjonsgrunnlag i bibelen, og til misjonens betydning, muligheter og problemer i dag

- ha kunnskaper om dagens religiøse strømninger og bevegelser og mulige årsaker til disse
- utvikle evnen til å forstå mer av vår tids religiøse mangfold
- ha kjennskap til ulike menneskesyn og deres betydning for våre etiske valg
- utvikle selvforståelse og forståelse for sin rolle i mellommenneskelige relasjoner i fellesskap, vennskap og seksualitet

**Kirsten Kaspersen, lektor
på Kristelig Gymnasium, Oslo.
Adresse: Kristelig Gymnasium,
Oscars gate 1a, 0352 Oslo**

Forts. fra side 44

Den tredje delen gir eksempler på undervisningsopplegg til ulike skoletrinn og med ulike kunstuttrykk.

Boka vil mange lærere ha stor glede av: Den gir konkrete eksempler på hva en kan gjøre i timen, samtidig som den risser opp tenkemåter og historisk bakgrunn for en nærmere forståelse av det en gjør sammen med elevene. Den er god som førsteinnføring, samtidig som den gir erfarne lærere

nye eksempler og ny teori. At den i tittelen markerer at den er for grunnskolen, gjør ikke at boka er unyttig for lærere i videregående skole. Gjerne tvert imot!

**Elisabeth Kvadsheim Haanes:
Røtter og vinger. Religion og estetikk i
grunnskolen. IKO-foraget, Oslo 2003,
172 sider pluss 16 sider kunstplansjer.
kr. 348,-**