

Harald N. Løken og Ingebjørg Stubø

(Red.)

Kan vi enes om solidaritet?

Solidaritet som holdning og verdi
i grunnskolen

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 11 – 2011

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 11–2011
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-834-8
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Kan vi enes om solidaritet? Solidaritet som holdning og verdi i grunnskolen			
Redaktører: Harald N. Løken og Ingebjørg Stubø			
Nummer: 11	År: 2011	Sider: 137	ISBN: 978-82-7671-834-8 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgivere:			
Emneord: Grunnskolen formålsparagraf, solidaritet i grunnskolen, Jonas, Levinas, Løgstrup			
Sammendrag: I desember 2008 vedtok Stortinget ny formålsparagraf for grunnskolen. Der heter det at «opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærlig, tilgjenging, likeverd og solidaritet» (Kunnskapsdepartementet, 2008). Norske myndigheter har dermed gitt <i>normative</i> føringer for hvilke verdier som skal ligge til grunn for virksomheten i norsk grunnskole, og solidaritet er en av disse verdiene. Men dersom de <i>faktiske</i> verdiene som preger dagens norske samfunn skulle være retningsgivende for skolens verdigrunnlag, er det tvilsomt om <u>solidaritet</u> ville bli inkludert i verdifundamentet. Det er neppe tvil om at solidaritetstanken er under press i dagens Europa. Verdienes pressede stilling fordrer refleksjon over solidaritetstankens plass i skolens verdigrunnlag. Initiativtakere til dette prosjektet var lærerutdannerne Harald N. Løken og Ingebjørg Stubø ved Høgskolen i Hedmark. Andre prosjektdeltakere var grunnskolelærerne Anita Andersen og Kjersti Ree Skrefsrud ved Prestrud skole og allmennlærerstudentene Dag Martin Grambo og Gry Sæther. Prosjektarbeidet startet vinteren 2009 og ble avsluttet våren 2011. Prosjektdeltakerne ønsket å reflektere over solidaritet som holdning og verdi i grunnskolen. Prosjektgruppa valgte derfor å konsentrere seg om et <i>temaområde</i> og ikke en avgrenset problemstilling. Prosjektbidragene som finnes i denne rapporten, svarer derfor ikke på ett bestemt spørsmål, men belyser temaområdet – <i>solidaritet som holdning og verdi i grunnskolen</i> – fra ulike synsvinkler.			



Hedmark University College

Title: Can we agree about solidarity? Solidarity as a basic value in the compulsory school			
Editors: Harald N. Løken and Ingebjørg Stubø			
Number: 11	Year: 2011	Pages: 137	ISBN: 978-82-7671-834-8 ISSN: 1501-8563
Financed by:			
Keywords: Object clause of the compulsory school, solidarity in the compulsory school, Jonas, Levinas, Løgstrup			
<p>Summary: In December 2008 the Norwegian Parliament passed a law setting out the aims of the compulsory school. This law stated that «education shall build on the basic values of Christian and humanist traditions, such as respect for human dignity and nature, freedom of thought, caring for others, forgiveness, equality and solidarity.» (Department of Education, 2008). The Norwegian authorities have thereby given <i>normative</i> guidelines as to what values should be the basis for activity in the Norwegian school system, and <u>solidarity</u> is one of these values. But if the <i>actual</i> values that characterise Norwegian society were to be the basis for the school's values, it is doubtful whether solidarity would be included. There is little doubt that the idea of solidarity is under pressure in Europe today, a fact which should give cause for reflection about the place of solidarity in the school's values.</p> <p>The initiative to this project was taken by teacher educators Harald N. Løken and Ingebjørg Stubø at Hedmark University College, Norway. Other participants in the project were primary school teachers Anita Andersen and Kjersti Ree Skrefsrud at Prestrud School and student teachers Dag Martin Grambo and Gry Sæther. Work on the project started in the winter of 2009 and was completed in the spring of 2011. The participants wished to reflect on the notion of solidarity as a value in the school system. Therefore they chose to concentrate on a wider <i>theme</i> area and not a limited topic area. The contributions in this report do not attempt to answer one specific question, but seek to throw light on a larger theme – <i>solidarity as a basic value in the compulsory school</i> – from different points of view.</p>			

FORORD

I desember 2008 vedtok Stortinget ny formålsparagraf for grunnskolen. Der heter det at «opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet» (Kunnskapsdepartementet, 2008). Norske myndigheter har dermed gitt *normative* føringer for hvilke verdier som skal ligge til grunn for virksomheten i norsk grunnskole, og solidaritet er en av disse verdiene. Men dersom de *faktiske* verdiene som preger dagens norske samfunn skulle være retningsgivende for skolens verdigrunnlag, er det tvilsomt om solidaritet ville bli inkludert i verdifundamentet. Det er neppe tvil om at solidaritetstanken er under press i dagens Europa. Den norske samfunnsforskeren Steinar Stjernø mener at tendenser til individualisering, forbrukerkultur og globalisering kan true en bred solidaritetstanke bygd på empati og altruisme.¹ Og i en undersøkelse av språket i noen utvalgte norske medier fant en gruppe forskere at bruken av ordet solidaritet var redusert med mer enn 60 % i perioden fra 1984 til 2007. Forskerne hevder at det kan påvises en sammenheng mellom språkbruk og ideologi. Når begrepet solidaritet ikke lenger benyttes så flittig, kan det tyde på at det ideologiske innholdet har svekket sin posisjon i samfunnet.²

1 Se Stjernø, S. (2005). *Solidarity in Europe. The History of an Idea*. Cambridge: Cambridge University Press.

2 Se Nafstad, H. E., Blakar, R. M., & Rand-Hendriksen, K. (2009). Individualisme og fellesskapsverdier i dagens norske samfunn. I H. E. Nafstad & R. M. Blakar. *Fellesskap og individualisme*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Solidaritet kan derfor betraktes som en verdi på tvers av strømninger i tiden. Verdiens pressede stilling fordrer refleksjon over solidaritetstankens plass i skolens verdigrunnlag. Bakgrunnen for vårt prosjekt er nettopp det faktum at en verdi som ser ut til å være under press i samfunnet, skal formidles og fremmes i skolens virksomhet.

Initiativtakere til prosjektet var lærerutdannerne Harald N. Løken og Ingebjørg Stubø ved Høgskolen i Hedmark. Høgskolen oppfordrer fagansatte til å inkludere både grunnskolelærere og studenter i forskningsvirksomhet. Vi tok denne utfordringen på alvor og inkluderte grunnskolelærerne Anita Andersen og Kjersti Ree Skrefsrud ved Prestrud skole og allmennlærerstudentene Dag Martin Grambo og Gry Sæther i prosjektet. Prosjektarbeidet startet vinteren 2009 og ble avsluttet våren 2011. Prosjektet ble tildelt internt FoU-stipend i studieåret 2009–2010.

Prosjektdeltakerne ønsket å reflektere over solidaritet som holdning og verdi i grunnskolen. Prosjektgruppa valgte derfor å konsentrere seg om et *temaområde* og ikke en avgrenset problemstilling. Prosjektbidragene som finnes i denne rapporten, svarer derfor ikke på ett bestemt spørsmål, men belyser temaområdet – *solidaritet som holdning og verdi i grunnskolen* – fra ulike synsvinkler.

Metoden har vært en form for *aksjonsforskning* i den forstand at deltakerne sammen har utformet prosjektets struktur og innhold. Strukturen vi valgte gjorde det mulig for studentene og grunnskolelærerne å få godkjent sine bidrag som eksamensbesvarelser i RLE 103.

Det første bidraget i rapporten er skrevet av grunnskolelærerne Anita Andersen og Kjersti Ree Skrefsrud. Prestrud skole er Hamar kommunes mottaksskole der alle nyankomne minoritetsbarn begynner i den såkalte «Velkomstklassen». Andersens og Skrefsruds bidrag har tittelen *Solidaritet og den flerkulturelle skole*. På grunnlag av en spørreundersøkelse i personalet drøfter de solidaritetstankens utfordringer i en flerkulturell skole. Gjennom ulike tiltak prøver de å skape en felles plattform for arbeid med solidaritetstanken i grunnskolen.

Rapportens andre bidrag er signert lærerstudent Gry Sæther. Hennes bidrag: *Korleis nytte eit undervisningsopplegg til å formidle verdien solidaritet i ungdomsskolen?* drøfter først solidaritetsbegrepet og hvilket klima det er for solidaritetstanken i ungdomsskoleelevers oppvekstmiljø. Deretter beskriver og begrunner hun et undervisningsopplegg hun gjennomførte på ungdomstrinnet.

Mens de to første bidragene tar utgangspunkt i praksisfeltet, har de to siste en mer teoretisk innfallsvinkel. Lærerstudent Dag Martin Bakstad Grambo har gitt sitt bidrag tittelen *Solidariteten og Emmanuel Levinas*. Grambo mener at nærhetsetikken er et godt utgangspunkt for refleksjon over solidaritetstanken. Han setter derfor søkelys på en av de sentrale tenkerne i denne etiske tradisjonen, og spør hvilken betydning Levinas bidrag kan ha for solidaritetstanken i grunnskolens hverdag.

Det siste bidraget er de to lærerutdannerne artikkel *Avhengighet og ansvar: Knud E. Løgstrups og Hans Jonas' tenkning som utgangspunkt for formidlingen av solidaritetstanken i skolen*. Denne artikkelen er tidligere publisert i tidsskriftet Prismet nr. 2 2010. Bidraget undersøker solidaritetstankens innhold og forutsetninger hos Løgstrup og Jonas og anvender deres tenkning til en drøfting av solidaritetstankens tematisering i grunnskolen. Lærerutdannerne arbeider dessuten med en artikkel som reflekterer over prosjektet som helhet. Artikkelen skal publiseres i forbindelse med et svensk-norsk bokprosjekt våren 2012.

Avslutningsvis vil vi benytte anledningen til å takke prosjektdeltakerne og Prestrud skole for godt og lærerikt samarbeid!

Hamar primo mai 2011

Harald N. Løken

Ingebjørg Stubø

INNHOOLD

Anita Andersen og Kjersti Ree Skrefsrud	13
Solidaritet og den flerkulturelle skole	
Gry Sæther	49
Korleis nytte eit undervisningsopplegg til å formidle verdien solidaritet i ungdomsskolen?	
Dag Martin Bakstad Grambo	75
Solidariteten og Emmanuel Levinas	
Harald N. Løken og Ingebjørg Stubø	105
Avhengighet og ansvar. Knud E. Løgstrups og Hans Jonas' tenkning som utgangspunkt for formidlingen av solidaritetstanken i skolen	



Høgskolen i **Hedmark**

Hamar
Luna

Anita Andersen
Kjersti Ree Skrefsrud

Solidaritet og
den flerkulturelle skole

KRL 103

2010

INNHOOLD

1. Innledning	17
1.1 Bakgrunn for prosjektet og presentasjon av problemstilling	17
1.2 Presentasjon av Prestrud skole	18
1.3 Oppgavens oppbygging	18
2. Teoretisk forankring	20
2.1 Kultur og det flerkulturelle	20
2.2 Solidaritet	21
2.3 Ethiske overveielser	22
2.4 Utdyping av solidaritetsbegrepet	23
3. Spørreundersøkelsen	25
3.1 Om undersøkelsen	25
3.2 Begrunnelse for valg av spørsmål	25
3.3 Om gjennomføringen	27
3.4 Generelt om resultatene	28
3.5 Analyse av svarene fra spørreundersøkelsen	28
3.5.1 Spørsmål 1 <i>Hva legger du i verdien solidaritet?</i>	28
3.5.2 Spørsmål 5 <i>Hva ser du som de største fordelene ved at Prestrud er en flerkulturell skole? Hva opplever du som utfordrende?</i>	30
3.5.3 Spørsmål 6 <i>Kan du gi eksempler på hvordan solidaritet er, eventuelt kan bli, en levende verdi i Prestrud skoles daglige virksomhet?</i>	31
3.6 Oppsummerende tanker etter analysen	33

4. Videre arbeid i personalet – tiltak	34
4.1 Tilbakemelding til kollegiet	35
4.2 Samtalegrupper	36
4.2.1 Diskusjon rundt «mangel på kunnskap»	36
4.2.2 Diskusjon rundt «økt arbeidsbyrde»	38
4.2.3 Oppsummerende tanker etter samtalegruppene	39
4.3 Flerkulturelt møte	40
4.3.1 Oppsummerende tanker etter det flerkulturelle møtet	43
5. Avslutning	45
Litteratur	47

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for prosjektet og presentasjon av problemstilling

Opplæringsloven framholder at skolens virksomhet skal være tuftet på bestemte verdier og fremme bestemte holdninger hos elevene. Solidaritet er en slik verdi. I tillegg til de store demografiske endringene vi er vitne til, har samfunnet gått i retning av en mer individfokuset orientering. I skolen har dette gitt seg utslag i individorienterte prinsipper som tilpasset opplæring, veiledet lesing og individuelle opplæringsplaner. Det er grunn til å tro at vår tids fokus på individet kan gå på bekostning av fellesskapet. Det gjør det nødvendig med en stadig refleksjon over hva solidaritetsbegrepet kan bety.

Hvordan kan vi legge verdien solidaritet til grunn i vår virksomhet? Prestrud skole er en flerkulturell skole med stort mangfold både blant elever og ansatte. Dens spesielle status i kommunen som mottaksskole, gjør at de ansatte daglig blir stilt overfor utfordringer knyttet til det flerkulturelle. Vi ønsker i dette prosjektet å arbeide med de ansattes holdninger til arbeidet, og gjennom ulike tiltak prøve å skape en felles plattform for forståelsen av *solidaritet*.

På denne bakgrunn har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan vi gjennom ulike tiltak fremme solidaritetstanken på en flerkulturell skole som Prestrud?

1.2 Presentasjon av Prestrud skole

Med sine 430 elever, er Prestrud skole den største barneskolen i Hamar kommune. Skolen har ca. 80 elever med annet morsmål enn norsk, og definerer seg som en flerkulturell skole. Skolen er også kommunens mottaksskole. Det betyr at alle nyankomne minoritetsbarn begynner i Velkomstklassen på Prestrud. Her får de norskopplæring i egen klasse til de har ferdigheter nok i språket til å følge ordinær undervisning. I Velkomstklassen går det nå 25 barn fra ti ulike nasjonaliteter. Perioden i Velkomstklassen er et samarbeid mellom lærer i grunnleggende norsk og kontaktlærerne ute på trinnene. Elevene tilhører ei basisgruppe, og deltar en del timer i uka sammen med elevene i ordinær gruppe – fortrinnsvis de praktisk-estetiske fagene. Dette samarbeidet byr på en del utfordringer som vi gjør rede for senere i oppgaven.

Skolens satsningsområde er den flerkulturelle skolen, og vårt bidrag i dette prosjektet er en del av denne satsningen. I virksomhetsplanen er målet uttrykt slik:

Læring skal skje i et trygt fellesskap preget av mangfold, omtanke, respekt, engasjement og glede. Prestrud er en flerkulturell skole, og dette skal avspeiles i skolens holdninger og aktivitet.

Dermed ser vi at virksomhetsplanen betinger en nærmere innholdsbestemmelse av blant annet verdien solidaritet, slik den skal ligge til grunn for arbeidet på vår skole.

1.3 Oppgavens oppbygging

Dette er et prosjekt som har tatt form i samarbeid med våre kolleger ved Prestrud skole og de involverte i forskergruppa ved Høgskolen i Hedmark. Prosessen startet med utarbeidelse av et spørreskjema, og dette ble utgangspunktet for vårt forsøk på å svare på problemstillingen som presentert ovenfor. I oppgaven gjør vi først rede for relevant teori som er brukt som grunnlag for vurderinger underveis i prosessen. Videre har vi viet stor plass til spørreundersøkelsen og resultatene av denne.

Dette materialet har fått stor plass på grunn av dets betydning for utviklingen av prosjektet. Materialet er grunnlag for valg av tiltak, og disse presenteres i kapittel 4 med påfølgende analyse. I kapittel 5 oppsummerer vi og prøver å antyde en effekt av vårt arbeid.

2. TEORETISK FORANKRING

2.1 Kultur og det flerkulturelle

Det virker umulig å gjennomføre et prosjekt på en skole som defineres som flerkulturell uten å avklare hva som ligger i begrepet, og hvilke forventninger som ligger i en slik definisjon. På den annen side er det vanskelig å finne en holdbar definisjon av kultur som avgrenser begrepet tilstrekkelig, noe også Eriksen og Sørheim påpeker:

En holdbar definisjon av kultur må være en som stadig omdefineres. Å fastslå en definisjon kan virke som en fornærmelse mot den kontinuerlige bevegelsen innen fenomenet (Eriksen og Sørheim 2003:14).

Selv om ulike oppslagsverk forsøker å definere begrepet i korte og konsise termer, har vi valgt å ta med oss Eriksen og Sørheims tanker videre i vårt arbeid. De mener at kultur ikke kan avgrenses uten å først å ha en klar oppfatning av hva et samfunn er:

Et samfunn kan defineres som et system av roller, plikter og relasjoner mellom mennesker som er omfattende nok til at de fleste av innbyggerne får tilfredsstilt sine behov der. [...] Kultur er de tanker, kunnskaper og ferdigheter mennesker har tilegnet seg som medlemmer av et samfunn (Eriksen og Sørheim 2003:43).

Man kan derfor ikke si at det går noen skarpe skiller mellom kulturer. Alle medlemmene av et samfunn bidrar til den felles kulturen. Fra første dag i et nytt samfunn blir nye erfaringer gjort som påvirker måten det

blir handlet på. Dette gjelder også møtet med de nye medlemmene. Det er ikke kulturene som møtes, men menneskene, sier Eriksen og Sørheim. Kulturen er et produkt av de erfaringene menneskene i et samfunn har gjort, og dette er ikke en statisk tilstand. Det er derfor fristende å bruke begrepet *samkulturelt* samfunn i stedet for *flerkulturelt* samfunn. I et samkulturelt samfunn eksisterer ikke tanken om oss og dem, og diskusjonen om assimilering eller integrering blir overflødig. Inkludering vil være en selvfølge, da alle er en naturlig del av fellesskapet. Denne type samfunn avhenger selvfølgelig av åpenhet for nye inntrykk. Skolen er et viktig virkemiddel for å bidra til åpenhet, og et fellesskap med kulturell samhörighetsfølelse.

2.2 Solidaritet

[...] en følelse av samhörighet og samhold mellom individer eller grupper av individer. Begrepet er særlig blitt brukt i forbindelse med faglig og politisk kamp blant arbeidere og politiske organisasjoner på venstresiden, og i forbindelse med støtte til undertrykte folk i andre land, ikke minst den såkalte tredje verden <http://www.snl.no/solidaritet>.

Denne definisjonen er hentet fra Store norske leksikon. Leksikonet skiller også mellom mekanisk og organisk solidaritet, slik Emile Durkheim gjorde det i verket *De la division du travail social* fra 1893. Dag Østerberg viderefører denne forståelsen i boka *Sosiologiens nøkkelbegreper* (Østerberg 1984). Her tillegges solidaritet to hovedkjennetegn; fellesskapsfølelse, og en vilje til å gi avkall på noe for de andres skyld. Videre deles begrepet inn i de to kategoriene – mekanisk og organisk solidaritet. Skillet mellom disse to er markant. Den ene beror på likhet, den andre på forskjellighet. Dette er interessant for oss i vårt forsøk på å levendegjøre solidaritetstanken i et skolemiljø som til en viss grad er preget av forskjellighet. Ikke slik å forstå at skolemiljøet ellers, eller storsamfunnet for den saks skyld, er preget av et samhold med en mekanisk solidaritetsfølelse. Tvert imot, individualisme og de individorienterte prinsippene skole og samfunn er styrt av i dag er i følge Durkheim uforenlig med denne form for solidaritet. Det er likevel grunn til å tro at en følelse av

samhørighet og samhold naturlig opptrer i en elevgruppe som har visse likheter i språk og kultur, familiestrukturer og tradisjoner, og som har et interessefellesskap og felles verdigrunnlag inn mot utdanningen de tar del i. Dette stemmer nødvendigvis ikke for den gruppen elever med minoritetsbakgrunn. Utdanningen her må være å skape noe felles, slik at den organiske følelsen av solidaritet fremmes. Durkheim sier at samholdet oppstår idet forskjelligheten gjør menneskene avhengige av hverandre. Hver og en utgjør deler av en enhet, og avhengigheten beror på at den enkeltes ve og vel påvirkes av om denne enheten fungerer (Østerberg 1984).

2.3 Etske overveielser

Hvis vi skal lykkes i vårt prosjekt, et prosjekt som ønsker å endre holdninger, er det vesentlig at vi rører ved den sosiale normen som råder i kollegiet på skolen. Det er normene som innvirker på og styrer den sosiale interaksjonen (Hammerlin og Larsen 1999). Særlig de uformelle normene vil det være viktig å sette fokus på. Nye regler eller påbud om atferd vil ikke nødvendigvis endre holdningene til atferden. Vi ønsker å fremme solidaritetstanken på skolen, og mener at det er viktig å forankre dette i et gjennomtenkt etisk perspektiv. I et flerkulturelt samfunn, eller i en flerkulturell skolehverdag, kan det være vanskelig å finne et etisk handlingsmønster som passer for alle. En verdirelativisme kan være god å ha som bakteppe, men hva så med lærernes handlingsmønster i sin profesjonalitet?

Formålsparagrafen uttrykker tydelig en verdiplattform som skolen skal baseres på. *Solidaritet* er nevnt som en av flere verdier, og dette forplikter oss i vår profesjon. Nærhetsetikken fremmer nettopp solidariteten og medmenneskeligheten som det høyeste etiske ideal, sier Dag Martin Grambo i sitt bidrag til dette forskningsprosjektet. Hos Emmanuel Levinas og Knud Løgstrup finner vi argumenter for vår tilnærming til problemstillingen i dette prosjektet. Levinas mener at etikken er å finne i Den Andres Ansikt (jf. også Leer-Salvesen, Hølen og Eidhamar 2001). Løgstrup kaller dette for den etiske fordring. Begge mener at våre etiske valg gjøres i lys av våre sosiale relasjoner. Vi er gjensidig avhengig av

hverandre, og denne erkjennelsen danner grunnlag for vår atferd i møte med det enkelte menneske. Løgstrup sier at det finnes et universelt grunnlag for etikken. Alle har vi et forhold til andre mennesker, og alle blir vi tvunget til handling i møte med andre mennesker.

Den Andre er viktigere en jeg-et. Ansvaret for Den Andre er ikke valgt eller en beslutning som tas, men relasjonen ligger foran bevissthetens aktivitet (Kolstad m.fl. 1995). Levinas mener altså at i møte med mennesker vil ansvaret ligge hos meg som en ubevisst refleks, og at vi i møte med mennesker ubevisst vil prøve å gjøre den andre godt.

Den kommunikative etikken er en annen retning innenfor etisk tenkning som godt utfyller nærhetsetikken. Det finnes flere som har utviklet denne teorien, men med noe ulike synspunkter. Vi refererer til sosiologen og filosofen Jürgen Habermas, slik han er gjengitt hos Hammerlin og Larsen (1997). Deltakerne i et fellesskap er avhengige av å ha en felles forståelse av en sannhetsnorm, for å kunne skille mellom rett og galt. Habermas er opptatt av samtalen som metode for å finne fram til en felles forståelse av denne sannhetsnormen. Denne metoden kaller han for «en ideell talesituasjon». Deltakerne i samtalen forutsettes å anerkjennes som likeverdige, med lik rett til deltakelse i diskursen. De etiske beslutningene blir altså tatt i samråd med alle involverte. Avgjørelsene blir tatt på et demokratisk grunnlag (Hammerlin og Larsen 1997).

Dette mener vi passer godt som utgangspunkt i et «samkulturelt» samfunn. I samtalen vil man kunne se Den Andres Ansikt, for slik å møte den etiske fordringen. Gjennom kommunikasjon og demokratiske prinsipper anerkjennes alle ytringer som meningsfulle. Til sammen utgjør dette en praksis som verdsetter *solidaritet* som grunnleggende i virksomheten.

2.4 Utdyping av solidaritetsbegrepet

Vi har valgt å legge både en fellesskaps- og en individsorientert forståelse av begrepet til grunn for det videre arbeidet. Solidaritet har helt klart sider ved seg som setter fellesskapet i fokus. Likevel mener vi at også individet må gis stor oppmerksomhet. Et godt fellesskap

forutsetter gode vekstmuligheter for det enkelte individ innenfor fellesskapet. Nærhetsetikken er i så måte et godt verktøy mot vårt mål om å fremme solidaritetstanken på Prestrud skole. «Den ideelle talesituasjonen» er en metode som tar hensyn til vår tids individorientering, med samtidig krav om hensyn til fellesskapet gjennom Formålsparagrafen. I den kommunikative handlingen blir både fellesskapet og selvet realisert på samme tid.

3. SPØRREUNDERSØKELSEN

3.1 Om undersøkelsen

Som et utgangspunkt i arbeidet med å fremme solidaritetstanken på Prestrud, valgte vi å gjennomføre en kvalitativ spørreundersøkelse som omfattet hele personalet. Materialet er ikke stort nok til å si noe generelt, men det kan si noe spesifikt om situasjonen på vår skole. Med bakgrunn i Prestrud skoles flerkulturelle identitet, så vi det som relevant å knytte undersøkelsen opp mot det flerkulturelle. Hovedintensjonen med undersøkelsen var slik å identifisere sider ved skolens arbeid og holdninger når det gjelder solidaritet generelt, og utfordringer knyttet opp mot det flerkulturelle spesielt. Imidlertid ser vi også undersøkelsen som et tiltak i seg selv. Gjennom spørsmålene ønsket vi å sette i gang en refleksiv prosess omkring begrepet og skolens videre arbeid med dette.

3.2 Begrunnelse for valg av spørsmål

I prosessen med å velge ut spørsmål la vi spesielt vekt på to hensyn. For det første ønsket vi å identifisere forståelser av verdien solidaritet i personalet. Spørsmål 1 går direkte på hva den enkelte legger i begrepet.

For det andre var vi ute etter å se solidaritetstanken i forhold til skolens overordnede mål og i personalets daglige møte med elevene. I skolens virksomhetsplan konkretiseres verdien solidaritet blant annet gjennom følgende begreper; mangfold, omtanke, respekt og engasjement. Gjennom spørsmål 2 og 6, som begge tar opp i hvilken grad solidaritet er en levende verdi for og ved skolen, håpet vi å få belyst både overordnede

og konkrete sider ved virksomheten. Spørsmål 3 og 4 etterspør praksisnære situasjoner – om begrepet blir brukt i møte med elevene og om utfordringer knyttet til det å ha en solidarisk holdning i ulike situasjoner. Spørsmål 5 er formulert med tanke på å kartlegge flerkulturelle utfordringer. Det kan også ses som et forsøk på å synliggjøre sammenhenger mellom solidaritetstanken og det flerkulturelle. Vi vet at det er fordeler ved å ha en flerkulturell elevgruppe, men vi vet også at det er mange utfordringer på skoler som Prestrud. Vi ser derfor spørsmålet som viktig for å konkretisere noen av utfordringene personalet ser ved å jobbe ved en flerkulturell skole. På bakgrunn av dette ble den endelige utformingen av spørreskjemaet slik:

Kan vi enes om solidaritet?

I den nye formålsparagrafen av 5/12-08, er **solidaritet** framhevet som en grunnleggende verdi. I Prestrud skole sin virksomhetsplan formuleres denne verdien bl.a. som følger:

Læring skal skje i et trygt fellesskap preget av mangfold, omtanke, respekt, engasjement og glede. Prestrud er en flerkulturell skole, og dette skal avspeiles i skolens holdninger og aktivitet.

1. Hva legger du i verdien *solidaritet*?
2. Mener du at *solidaritetstanken* er godt ivarettatt i Prestrud skole sin virksomhetsplan? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Bruker du begrepet solidaritet i møtet med elevene? I så fall på hvilke områder og på hvilke måter?
4. Har du opplevd episoder som har utfordret viljen din til å være solidarisk? Hvis ja, beskriv denne episoden.
5. Hva ser du som de største fordelene ved at Prestrud er en flerkulturell skole? Hva opplever du som utfordrende?
6. Kan du gi eksempler på hvordan solidaritet er, eventuelt kan bli, en levende verdi i Prestrud skoles daglige virksomhet?

3.3 Om gjennomføringen

Vi disponerte et personalmøtet på 2 timer, og som i sin helhet avsatt til prosjektet. Hele skolens personale var til stede; pedagogisk personale, ledelse, SFO-personale, renholdere, vaktmestere og morsmåls lærere.

Prosjektgruppa innledet ved at høyskolelærerne satte prosjektet inn i en større sammenheng, der den nye formålsparagrafen og verdiene den vektlegger ble presisert for personalet. Deretter var det viktig for oss å forklare prosjektets plass i skolens planer og daglige arbeid. I en hektisk skolehverdag vet vi av egen erfaring at all tid er verdifull og at bruken av den må oppleves som nyttig. Med den flerkulturelle skole som satsingsområde ser både ledelsen og vi dette prosjektet som et nyttig og fruktbart bidrag til å videreutvikle Prestrud som et flerkulturelt fellesskap. Dette var det viktig for oss å formidle til personalet.

Etter presentasjonen fikk vi en innføring i nærhetsetikk av lærerstudent Dag Martin Grambo. Dette foredraget ser vi både som et innledningsforedrag og som et av tiltakene for å fremme solidaritetstanken på Prestrud skole.

Deretter var tiden kommet for spørreundersøkelsen. Vi ønsket at alle skulle svare på spørreskjemaet slik at materialet gjenspeiler sammensetningen i personalet. Dette fikk vi til ved at vi hadde et personalmøte til rådighet, der alle var tilstede. Det viser seg også at det er enklere å få inn en større andel svar når det skal arbeides med spørreskjemaet der og da. Vi satte av ca. 30 minutter til å besvare spørsmålene. Informantene ble oppfordret til å skrive utdypende. Dette ville kunne gi oss et større materiale å jobbe med. Ulike yrkesgrupper innen skolen har kanskje ulike forutsetninger og tilnærminger til å arbeide med en slik besvarelse. Vi fikk inn noen blanke skjema, og vi hørte også kommentarer som «dette får dere som er lærere svare på». I gjennomføringen av spørreundersøkelsen i personalet ble vi også klar over at spørreskjemaet skulle vært oversatt til blant annet polsk. Dette ble for oss en tankevekkende aktualisering av prosjektets tema.

Som en avslutning på personalmøtet presenterte lærerstudent Gry Sæther sitt bidrag i prosjektet, et undervisningsopplegg for 9. trinn der elevene får et innblikk i hva solidaritet handler om. Dette ble en konkret og praksisnær avslutning av møtet.

3.4 Generelt om resultatene

Det var 45 ansatte til stede på personalmøtet. Til sammen fikk vi inn 43 spørreskjema, av dem var 33 besvarte og 10 var blanke. I analysen ser vi at det er mange som er opptatt av solidaritetsbegrepet. Vi mener at materialet generelt viser en gjennomgående positiv holdning til den kulturelt sammensatte elevgruppa vi har på skolen vår. En av informantene sier eksempelvis at på Prestrud blir både barn og voksne utfordret til å være solidariske hver eneste dag.

3.5 Analyse av svarene fra spørreundersøkelsen

På bakgrunn av vår problemstilling velger vi i denne delen av oppgaven å fokusere på tre av de seks spørsmålene som personalet har reflektert over. Vi mener at vi gjennom å ta for oss spørsmål 1, 5 og 6 kan komme fram til tiltak som er støttet av personalets refleksjoner. Disse spørsmålene omhandler hva informantene legger i begrepet solidaritet, hva de mener er utfordrende/positivt med en flerkulturell skole og tilslutt hva som skal til for å gjøre solidaritet til en levende verdi ved skolen.

3.5.1 Spørsmål 1

Hva legger du i verdien solidaritet?

Solidaritet er – som en framhevet verdi i grunnskolens formålsparagraf – en ledetråd for lærere i norsk skole. Men hvilket innhold tillegges begrepet? I vår undersøkelse mener vi materialet kan deles inn i tre kategorier. De fleste informantene definerer solidaritet i forhold til fellesskapet, som en motsats til individualisering. Noen nevner også det historiske

perspektivet, og da spesielt solidaritetsbevegelsen på 1970-tallet. Den tredje kategorien omhandler det å være lojal i forhold til avgjørelser som blir tatt. I det følgende vil vi ta for oss de ulike perspektivene informantene beskriver mer inngående.

De fleste understreker dette med å være solidarisk i forhold til fellesskapet, ved at man setter egne behov til side, og kanskje til og med må ofre noe selv for at andre skal få goder. Informantenes svar lar seg dermed forstå i lys av vår utvalgte definisjon og de to hovedkjenneegnene på solidaritet; fellesskapsfølelse og en vilje til å gi avkall på noe for de andres skyld. I vårt materiale definerer én solidaritet som «en vilje til å ofre noe for at andre skal kunne få de samme «godene» som meg [...]». En annen mener at solidaritet er «utjevning av forskjeller, sette egne behov til side». En tredje poengterer viktigheten av å «dempe egne behov/lyster for at fellestanken/behovet står i fokus. Fellesskap framfor individualisering». Vi ser med andre ord at definisjonens solidaritetsforståelse er gjeldende i vårt materiale. Å sette fellesskapet framfor individet er en utfordring også i dagens skole. Og da ikke bare med tanke på det sosiale miljøet. Arbeidsmåtene som benyttes som følge av det individuelle perspektivet kan også ses som en motsats til fellesskapstanken. En informant uttrykker det slik: «Det voldsomme vektleggingen av individuell tilpasning, veiledet lesing osv, fremmer ikke nødvendigvis solidaritet.»

En av respondentene definerer solidaritet som «at vi ser på alle mennesker som like verdifulle og ser verdien av å hjelpe, dele, være medansvarlige for hverandres liv og hverdag.» Vedkommendes forståelse av solidaritet svarer dermed til Durkheims begrep organisk solidaritet, som sier at vi alle er en del av helheten og dermed gjensidig avhengige av hverandre nettopp på grunn av at vi er ulike.

Den mekaniske solidaritetsbegrepet som vi finner hos Durkheim kan knyttes til samholdet mellom mennesker i samme situasjon, som kjemper for en felles sak. Dette blir også nevnt i vårt materiale, spesielt satt i et historisk perspektiv. «Solidaritet – et begrep jeg forbinder med 70-tallet, politisk venstreside. Fellesskap, likhet, likeverd, jobb for samme mål. Et honnør-uttrykk lite i bruk i dag.» En annen sier at «solidaritet er et veldig stort ord – jfr. fagbevegelsen i Polen. Det er ikke et hverdagsbegrep.»

Det tredje perspektivet som kommer fram i vårt materiale er dette med å stille seg solidarisk i forhold til avgjørelser som blir tatt. Her kunne en kanskje like gjerne brukt ordet lojal. En av informantene formulerer seg slik: «Å være solidarisk til en bestemmelse tatt av ledelsen på skolen vil for meg si at jeg av rent arbeidsmessige forpliktelser må stille meg bak (støtte) bestemmelser som er gjort selv om jeg i prinsippet ikke er helt enig.» Videre hevder samme informant at «det vil da for meg si at jeg er solidarisk ved at jeg støtter noe som jeg egentlig er (litt) mot.»

3.5.2 Spørsmål 5

Hva ser du som de største fordelene ved at Prestrud er en flerkulturell skole? Hva opplever du som utfordrende?

Her har vi valgt å fokusere på andre del av spørsmålsstillingen. Det ble tidlig klart at det var her vi kunne finne materiale til det videre arbeidet i vårt prosjekt. I vår problemstilling ligger et ønske om å kartlegge de største utfordringene på skolen, for siden å jobbe mot et felles utgangspunkt for å levendegjøre solidaritetstanken i skolen. Gjennomgangen av svarene fra første del av spørsmålet viste en klar oppfatning av kultur-møter som positivt og lærerikt. Sammen kan vi påvirke holdninger, og motvirke rasisme. En informant uttrykte det slik: «Menneskene er større enn ideene, holdninger blir til i møte med virkelige mennesker». Dette underbygger vårt valg av etisk plattform. Nærhetsetikken setter nettopp møtet mellom mennesker som grunnlag for de etiske overveielserne.

Likevel er også utfordringene mange. Vi telte 18 forskjellige momenter som er nevnt som utfordrende. I det følgende presenteres bare de som er nevnt av flere enn en. Sju informanter nevner voksentettheten som en begrensende faktor for den tilpassede opplæringen. På en flerkulturell skole med mottak av nyankomne minoritets elever, blir det større krav til tilpassing for enkelte elever. På en mottaksskole som vår, vil det til enhver tid være elever med begrensede norskerferdigheter. Flere nevner også dette som en utfordring. Det er verdt å merke seg at en informant faktisk mener at dette er en fordel. Vi tolker det dit hen at vedkommende mener dette er en positiv utfordring, kanskje som en lærerik prosess for lærerne. Dette spriket i oppfatning av situasjonen forteller oss noe om hvordan

ulike holdninger farger møtet med elevene. Videre er økt arbeidsbyrde en faktor som nevnes av mange. Dette kan ses på som en konsekvens av de to førstnevnte momentene. Økt antall elever med store behov for individuell tilpassing medfører økt arbeidsbyrde for lærerne. Det er også påpekt at minoritetsforeldrene følger opp for dårlig. En hadde forslag om å «kurse» disse foreldrene. Dette utsagnet kan vitne om liten forståelse for egen rolle i sammenhengen. Kanskje det er lærere som burde kurses for å kunne tilpasse bedre til de nye deltakerne i utdanningssystemet?

Mangel på kunnskap eller ikke tilgjengelig informasjon er en gjenganger i vårt materiale. Lærerne etterlyser kunnskap om kulturbakgrunn for minoritets elevene. De mener dette er en forutsetning for å lykkes i oppdraget vi er satt til.

Det er påfallende få som nevner egne begrensninger eller holdninger som bakgrunn for det de oppfatter som utfordrende. De fleste forsøker å finne utenforliggende faktorer som svar på det som oppfattes som vanskelig. I vårt videre arbeid ønsker vi å utfordre kollegiet på dette. Er det mulig, gjennom samtale og felles etiske vurderinger, å fremme fellesskapet og øke mestringsfølelsen hos lærere og elever?

3.5.3 Spørsmål 6

Kan du gi eksempler på hvordan solidaritet er, eventuelt kan bli, en levende verdi i Prestrud skoles daglige virksomhet?

Som en verdi framhevet i formålsparagrafen, er det forventet at lærere i norsk skole skal fremme solidaritet i sitt daglige virke. I hvilken grad mener lærerne på Prestrud at det er en levende verdi ved skolen? Og hva kan gjøres for ytterligere å fremme solidaritetstanken? I vårt materiale mener vi at informantenes svar ivaretar begge sidene av spørsmålsstillingen.

En informant skriver at «det at vi informeres om og tar del i forskjellige fremmede kulturer med respekt, fremmer forståelse og beriker livet på skolen. Her «lever» mange forskjellige kulturer...» Dette utsagnet mener

vi reflekterer en positiv forbindelse mellom Prestrud som et flerkulturelt fellesskap og muligheten for å virkeliggjøre solidaritet som verdi ytterligere.

Videre mener vi at materialet kan deles inn i tre fokusområder; solidaritet i forhold til individ, solidaritet i forhold til fellesskap og solidaritet i forhold til individ/fellesskap. Det første fokusområdet samler informantere som viser til ivaretagelse av individet spesielt, noe som viser seg blant annet i følgende sitat: «interesse for det genuine hos hver enkelt elev.» Det andre er de som trekker fram fellesskapstanken i større grad, noe en informant formulerer som å «framheve gruppa/klassen mer enn enkeltindividet». Det tredje er de som løfter fram solidaritet i forhold til det å se enkelteleven samtidig som man ivaretar hensynet til gruppe og fellesskap. Dette viser seg blant annet i sitatet «en mer helhetlig og inkluderende plass for alle.»

I de to første perspektivene kommer Durkheims solidaritetstanke tilsynelatende på kollisjonskurs med nærhetsetikken. I følge Durkheim er de individorienterte prinsippene vi i stor grad vektlegger i dag uforenelig med den organiske solidaritetstanken. I nærhetsetikken er de nære sosiale relasjoner viktige, og Levinas uttrykker dette gjennom å skildre hva som skjer når vi møter den Andres ansikt. I den Andres ansikt finnes det som skal motivere oss til rett handling. Den tredje kategorien i materialet vårt der både individ- og fellesskapstanken kombineres, ivaretar perspektiver vi har redegjort for tidligere. Vi mener at denne kombinasjonen snarere vil kunne berike forståelsen av begrepet solidaritet enn å innsnevre den. Dette kan bringe oss til den danske filosofen Løgstrup, som sier at «vi er hverandres skjebne», og at vi derfor er gjensidig avhengige av hverandre. På denne måten kan man si at det ikke er noe enten-eller, men heller et uttrykk for å ivareta både det individuelle perspektivet og fellesskapstanken, slik vi poengterer det i vår utdyping av solidaritetsbegrepet (jf. kap. 2.4).

3.6 Oppsummerende tanker etter analysen

Isolert sett kan gjennomføringen av spørreundersøkelsen ses på som et viktig ledd i vårt mål om å fremme solidaritetstanken på skolen. De ansatte måtte reflektere over spørsmål som er viktige for bevisstgjøring av hvilke verdier vi selv er styrt av. Dette vil være et godt utgangspunkt for videre samtaler rundt disse problemstillingene. Gjennom dette prosjektet skal vi utfordre hver enkelt på dypt personlige holdninger i forhold til det flerkulturelle, og deres forhold til solidaritet. Spørreundersøkelsen er i så måte en god start for egen bevisstgjøring. Evalueringen av personalemøtet med foredrag og spørreundersøkelse viser også at personalet har sett verdien i dette på samme måte som oss. Flere sier at refleksjonen var nyttig, og at foredraget var interessant. Noen mente imidlertid at opplegget virket litt tilfeldig. Vi kan bare håpe at disse vil se nytteverdien etter hvert som prosjektet videreføres.

Bearbeidelsen av materialet vi fikk gjennom spørreundersøkelsen har vist oss en gjennomgående positiv holdning til den flerkulturelle skolen. Det er et godt utgangspunkt for det videre arbeidet. De ansatte har tatt oppgaven alvorlig, og gitt oss utfyllende svar på spørsmålene. Det er tydelig at en gjennomgang av begrepet *solidaritet* er nødvendig. Det er viktig at vi som kollegium får en felles forståelse av verdien vi er forpliktet i forhold til. Videre ser vi at en del av utfordringene som har blitt nevnt kan være verdt å ta tak i for å videreutvikle skolen i en positiv retning.

Rammene for det videre arbeidet er satt av ledelsen på skolen. I tillegg til et personalmøte, fikk vi disponere to tirsdagsmøter, to timer hver gang.

4. VIDERE ARBEID I PERSONALET – TILTAK

Spørreundersøkelsen gav oss et stort og variert materiale som utgangspunkt for det videre arbeidet, og det var ikke lett å bestemme seg for hva vi skulle ta tak i. Men med utgangspunkt i skolens flerkulturelle profil valgte vi i tillegg til solidaritetsbegrepet å konsentrere oss om to av momentene flere uttrykte som utfordrende i spørsmål 5 i spørreundersøkelsen. For det første vil vi utfordre kollegiet på den økte arbeidsbyrden. Hva er det som er byrdefullt? Hvordan kan vi innenfor de gitte rammer utnytte ressursene best mulig? Hvordan kan vi hjelpe og utfylle hverandre? For det andre ønsker vi en samtale rundt påstanden om manglende kunnskap eller ikke tilgjengelig informasjon. Hvilken kunnskap etterspørres? Hvordan kan den gjøres tilgjengelig? Og er denne kunnskapen en forutsetning for å utvise solidaritet i forhold til den elevgruppen det her er snakk om?

Selv om initiativet til dette prosjektet kom utenfra, mener vi at det er svært interessant å fremme slike problemstillinger i vårt skolemiljø. Vi har i vår del av dette prosjektet et ønske om å bidra med noe som kan komme til nytte på vår skole. Det har vært viktig for oss at problemstillinger som kommer opp i det daglige arbeidet skal bringes fram i lyset og bearbeides på ulike måter. Det er to grunner til dette. Det ene er at arbeidet skal føles nyttig for ledelsen og kollegiet. Dette mener vi er en forutsetning for at vi skal lykkes. Det andre bunner i vårt valg av etisk perspektiv. Vi ønsker å benytte oss av «den ideelle samtalen», metoden for etiske vurderinger beskrevet av Habermas og i den kommunikative etikken. I en travel hverdag må disse samtalene fokusere på problemstillinger som er aktuelle for de involverte. Derfor ønsker vi tiltak som bunner i signaler som kom i spørreundersøkelsen.

4.1 Tilbakemelding til kollegiet

Vi valgte å starte det første møtet med å repetere formålsparagrafen, dette for å sikre at alle lærerne var klar over endringen, og for å presentere bakgrunnen for dette prosjektet. Deretter la vi fram resultatene fra spørreundersøkelsen. Solidaritetsbegrepet ble viet en del oppmerksomhet, og kollegiet fikk innsyn i hverandres refleksjoner rundt begrepet. Vi presenterte ingen definisjon, men hadde et håp om at gjennomgangen skulle føre til ytterligere egenrefleksjon.

På samme måte la vi fram materialet fra spørsmål 5; «*Hva ser du som de største fordelene ved at Prestrud er en flerkulturell skole? Hva opplever du som utfordrende?*» Denne sekvensen ble innledet med en påminning og konkretisering av nærhetsetikken gjennom et av svarene som kom i spørreundersøkelsen; «*Menneskene er større enn ideene. Det er i møte med virkelige mennesker at holdninger blir til.*» Vi poengterte at nærhetsetikken nettopp framholder møtet mellom mennesker som grunnlaget for etiske overveielser. Siden ble første del av spørsmålet raskt oppsummert, og fokuset ble lagt på utfordringene. Kollegiet fikk se en fullstendig liste over svarene, og vi kommenterte ingen av momentene utover det som ligger i materialet.

Tilbakemeldingen på spørreundersøkelsen mente vi var viktig for at alle skulle få innsyn i hverandres svar på spørsmålene. Det er i møte med eller brytning med andre meninger at utvikling av egne tanker skjer. Dessuten hadde personalet lagt ned mye arbeid i svarene. Det føles da riktig å vise at innsatsen var verdt noe, og at det inngår i en større helhet.

4.2 Samtalegrupper

Etter oppsummeringen ønsket vi å organisere møtet som en samtale rundt et par av utfordringene som hadde kommet fram i undersøkelsen. Kollegiet ble delt i to; småskole- og mellomtrinnet. Begge grupper ble satt til å diskutere de samme problemstillingene (redegjort for ovenfor, pkt. 4.0). Målet med samtalen var todelt. For det første ønsket vi at metoden i seg selv skulle fremme solidaritetsfølelsen oss kolleger imellom. Ansikt til ansikt fikk vi mulighet og tid til å sette ord på og diskutere våre egne utfordringer i det daglige arbeidet. For det andre var dette en mulighet for oss til å kartlegge ytterligere hvilke behov kollegiet har i forhold til vårt videre arbeid med å fremme solidaritetstanken på skolen. Spørsmålsstillingene ble formulert på følgende måte:

- Mangel på kunnskap/ikke tilgjengelig kunnskap:
 - *hva slags kunnskap?*
 - *hva er vanskelig uten denne kunnskapen?*
 - *hvor kan man finne/hvem kan gi oss denne kunnskapen?*
- Økt arbeidsbyrde:
 - *hva er vanskelig?*
 - *hvordan kan vi hjelpe hverandre?*
 - *hvem skal ha ansvar for hva?*

Samtalene ble gjennomført med ordstyrer og referent. I det følgende refereres innholdet i samtalen.

4.2.1 Diskusjon rundt «mangel på kunnskap»

På småskoletrinnet kom det i diskusjonen opp et behov for kulturkunnskap om høytider, språk og politikk, og om den aktuelle kulturen anser skole og utdanning som viktig. Andre var mer opptatt av språkkunnskaper – om elevens morsmål har en ordstilling og setningsoppbygging sammenlignbar med norsk eller ikke. Det ble påpekt at slik kunnskap er viktig for å kunne hjelpe i språkinnlæringen. Vi ble informert om at det finnes skriftlig materiale som omhandler dette på skolen. Det ble også

sagt at Prestrud i kraft av å være partnerskole kunne be om forelesninger av aktuelle høgskolelærere for å øke kunnskapen om språkopplæring for ulike språkgrupper.

Lærerne på småskoletrinnet uttalte et tydelig behov for å klargjøre morsmåslærernes mandat. Hvilke oppgaver har morsmåslærerne og hvilke oppgaver har kontaktlærerne? Enkelte uttrykte at det ikke fungerer optimalt overalt. Morsmåslærernes oppgave bør – i følge deltakere i diskusjonen – være å gjøre elevene forberedt på det som kommer utover uka, og være i forkant av tema på ukeplanen. Det ble gjort oppmerksom på at alle morsmåslærere har egen timeplan. Noen mener at kontaktlærernes og morsmåslærernes kontakt ble dårligere etter at velkomstklassen ble startet, noe som er uheldig fordi det er mange elever utenom Velkomstklassen som også har norsk som andrespråk.

Flere av lærerne etterlyste bedre rutiner ved ankomst av nye elever. Det var et ønske om et møte så fort som mulig med foreldre (med tolk om nødvendig), noen fra ledelsen og kontaktlærer. Dette for å skape gode relasjoner ved å møtes personlig helt i startfasen. Foreldrenes engasjement ble understreket som viktig for elevenes læring, og noen mente at man ved å bruke foreldrene som informanter kanskje kan erstatte den manglende kunnskapen.

På mellomtrinnet viste momentet om mangel på kunnskap seg å være grunnet i en frykt for å gjøre feil. Lærerne uttrykte ønske om å ta hensyn til de ulike kulturene, men mener at dette er vanskelig uten tilstrekkelig kunnskap.

Det kom ulike forslag om tiltak for å øke tilgjengeligheten av ønsket informasjon. Noen ønsket en «kulturbank» i form av en perm med informasjon om ulike kulturer. Det kom forslag om å lage et skjema som skal benyttes i mottakssamtalen. Dette er en samtale mellom skolen og foreldrene ved skolestart for de nyankomne minoritetsspråklige. Dette skjema skulle brukes for å få inn mest mulig informasjon om eleven. Det ble også diskutert om vi kunne benytte oss av et samarbeidsrom på skolens læringsplattform It's learning for å utveksle informasjon om de enkelte elevene. Dette forslaget ble raskt forkastet som etisk uforansvarlig på grunn

av personvernet. Skjema for mottakssamtale er allerede en del av rutine på skolen, og dette ble en fin anledning til å minne alle lærerne om den informasjonen som ligger i hver enkelt elevs mappe. Det ble også påpekt at «kulturbanken» egentlig ligger lett tilgjengelig på nettet for alle. I den forbindelse ble det en diskusjon rundt hva slags informasjon en mener er nødvendig. Noen hevdet at det er ikke all informasjon som er tilgjengelig, blant annet på grunn av store forskjeller innad i kulturene. Et innspill oppfordret lærerne til å ikke være redd for å prøve seg fram, og poengterte at møtet med elevene kan være lærerikt hvis man er åpen og tør å spørre om det en ønsker svar på. Det ble også fremmet et forslag om å ta opp denne problemstillingen vi her diskuterer på mottakssamtalene. Noen så det som klokt å informere foreldrene om vårt dilemma, og gjøre de klar over at det kan oppstå uheldige situasjoner på grunn av kulturforskjellene, og altså oppfordre foreldrene til å holde en åpen dialog med skolen.

4.2.2 Diskusjon rundt «økt arbeidsbyrde»

Den andre problemstillingen vi tok opp på dette møtet var påstanden om at de minoritetsspråklige elevene medfører økt arbeidsbyrde. På småskoletrinnet ble kontakten med hjemmene nevnt som tidkrevende og av og til belastende fordi det ikke kan skje skriftlig. Ikke alle syntes det er like enkelt å ta den telefonen. Det ble likevel påpekt hvor viktig denne kontakten er for å få til godt samarbeid, blant annet når det gjelder hjemmearbeid. Det tar også tid å skape gode relasjoner til nye elever med ukjent bakgrunn, hevdet enkelte. Den stadig tilbakevendende problemstillingen om hvordan inkludere i fritidsaktiviteter, fødselsdager og lignende ble også påpekt.

Flere av lærerne mente at det tar tid og kan være vanskelig å finne gode aktiviteter/opplegg som elever uten norskkunnskaper kan gjøre i basisgruppa si. Det kom forslag om å utveksle ideer i større grad enn tidligere, lage en idébank, samle opplegg, bilder, leker og konkretiseringsmateriell som kontaktlærere kan bruke.

Lærerne på mellomtrinnet definerte også den økte arbeidsbyrden som tilpassing av undervisningen for velkomstelevne i trinntimene. Særlig krevende er jobben med tilpassing for de illiterate elevene. De plasseres ute på trinnene flere timer i uka uten at det følger med ekstra ressurser. En påpekte at de ordinære gruppene har stor grad av tilpassingsbehov fra før. Spørsmålet om hvem som har ansvar for disse elevene har vært et tilbakevendende tema på skolen. Også denne gangen ble uenigheter rundt dette tydelig. Mange mener at det er lærer i Velkomstklassen som må ta ansvar for det faglige innholdet i alle timer. Lærer i Velkomstklassen mener at hun ikke kan ta ansvar for mer planlegging enn det som kreves til sine egne timer og grupper. Det ble påpekt at spriket i nivå mellom velkomstelevne og de ordinære elevene er stort. Dette vanskeliggjør meningsfulle timer med læringsutbytte for alle. En lærer uttrykte frustrasjon rundt manglende kunnskap om undervisningsopplegget i Velkomstklassen, og mente at et bedre samarbeid vil lette arbeidet med tilpassingen. Manglende tilpassing fører også til dårlig samvittighet hos læreren. På grunn av de store utfordringene ble det diskusjon rundt utbytting av trinnintegrering i forhold til full timeplan i Velkomstklassen. Her kom det argumenter både for og imot. Blant annet hevdet noen viktigheten av gode språkmodeller, og dette finnes i de ordinære klassene i det uformelle samværet inne og ute i friminuttene. Andre satte spørsmålsteget rundt deltakelse i fagundervisning på trinn; kan dette kalles integrering? Er det en fare for at minoritetselevne ikke deltar, men sitter uvirksomme og uforstående til det som foregår?

4.2.3 Oppsummerende tanker etter samtalegruppene

Diskusjonsgruppene i kollegiet gav oss en utdyping av utfordringene som var kommet fram i spørreundersøkelsen. Det virket riktig å ha tid til å diskutere aktuelle problemstillinger som dette, og kanskje kom vi også noen skritt i riktig retning når det gjelder å komme til en enighet i forhold til en del spørsmål. Men vi ser likevel at selv om problemstillingene skapte diskusjon, så uteble konklusjonene. Vi er ikke nærmere en avklaring på eksempelvis ansvarsfordelingen mellom lærerne, eller i hvilken form og mengde trinnintegreringen skal skje. Hver gang disse problemstillingene

kommer opp i personalet, viser det seg at de er forholdsvis betente. Dette til tross for at problemstillinger og praksis har vært diskutert og presentert tidligere.

I lys av problemstillingen i dette prosjektet, kan vi likevel si at resultatet av samtalegruppene er tilfredsstillende. Vi skapte rom for meningsutveksling, og alle fikk mulighet til å komme til orde. I første omgang er kanskje en bevisstgjøring av at vi alle strever med de samme problemstillingene nok. Målet er å fremme solidaritetstanken på skolen, og fellesskap er nøkkelen til dette. Da er det viktig at alle anerkjenner hverandres roller, og etter hvert tar innover seg det felles ansvar vi står overfor. Kollegiet burde likevel igjen ha bearbeidet spørsmålene om ansvarsdeling og trinnintegrering slik at ingen trenger å være i tvil om hvordan vår felles praksis skal være. Spørsmålet er om det er mulig å komme til konsensus i disse spørsmålene, eller om det bare må fastslå en praksis som alle må stille seg lojale bak. I så fall vil nå vedtaket være gjort på et demokratisk grunnlag, ettersom alle har deltatt i diskusjonene. Dette er organisatoriske spørsmål som vi håper å komme tilbake til. Vi har så langt valgt å la disse spørsmålsstillingene ligge for å konsentrere oss om et annet fokus som ble diskutert, nemlig hvordan vi kan møte følelsen av mangel på kunnskap.

4.3 Flerkulturelt møte

Den flerkulturelle skole er et av Prestrud skoles to satsingsområder. Vår del av dette prosjektet er en del av satsingen i dette, og vi har hele tiden hatt et ønske om å arbeide med tema som føles viktige i personalet. Derfor bygger tiltakene vi har igangsatt på hverandre. Ut fra spørreundersøkelsen så vi at personalet mente at mangelen på kunnskap var utfordrende. Diskusjoner rundt dette igjen gav oss en ide om et flerkulturelt møte. I et slikt møte kunne ulike aktører i skolen møtes ansikt til ansikt og diskutere ulike problemstillinger.

Vi inviterte alle morsmålslærerne og foreldre, både etnisk norske og minoritetsforeldre, samt alle lærerne og ledelsen på skolen til et møte. Vi arrangerte grupper der samtaler rundt vår felles oppgave skulle stå

i fokus; opplæring av barna i en flerkulturell skole. Målet med denne seansen var å øke kunnskapen og forståelsen for hverandre. Deltakerne sto fritt til å stille spørsmål, og både foreldre og lærere var forberedt på å svare på spørsmål om kulturelle eller personlige preferanser i forhold til skole og opplæring. I tillegg til økt kunnskap og forståelse, lå det også et ønske fra oss om at et slikt møte ville senke terskelen for å ta kontakt videre framover. Det er en uttalt utfordring i kollegiet å ta kontakt med minoritetsforeldrene utover de avsatte foreldremøtene og utviklingssamtalene. Nå kunne alle få erfaringer som forhåpentligvis skulle gjøre dette lettere i fortsettelsen. Det er vår mening at det sannsynligvis ligger en del «fremmedfrykt» til grunn i disse begrensningene det her er snakk om. Personlige møter og samtaler vil kunne være en god måte å minske denne frykten på. Videre er hovedmålet med alle våre aktiviteter i dette prosjektet å fremme solidaritetstanken på skolen. Vårt etiske grunnlag for arbeidet ligger i nærhetsetikken, og det er derfor naturlig med møter mellom alle involverte for å nå målet. I ansiktene til hverandre finner vi kanskje svarene på våre dilemma, og forståelsen av et felles mål for opplæringen av barna øker forhåpentligvis også solidaritetsfølelsen. Solidaritet henger nøye sammen med fellesskap, men vi har tidligere påpekt at det også er viktig å ta hensyn til hvert enkelt individ i dette fellesskapet. I en flerkulturell sammenheng må dette bety at både majoritet og minoritet gis en stemme, og at vi sammen forsøker å finne svar på våre utfordringer. Lykkes vi med dette, kunne vi kanskje erstatte *fler* med *sam*, og stolte erklære oss for deltakere i et *samkulturelt* fellesskap.

Vi fikk avsatt en totimers økt for pedagogisk utviklingsarbeid. Deltakere på møtet var tre etnisk norske foreldre, fire minoritetsforeldre, fem morsmålslærere og ellers alle lærerne og ledelsen på skolen. Det ble delt inn i tre grupper, med representanter fra de forskjellige grupperinger på hver. For å sikre at samtalene kunne holdes i gang, delte vi ut et støtteark til hver gruppe, med forslag til tema. Dette så slik ut:

Flerkulturelt fellesskap

Hvordan fungerer møtet mellom de ulike kulturene på vår skole?

- forskjeller
- likheter
- utfordringer

Hvordan blir man som minoritetsspråklig møtt på Prestrud?

Hvilke forventninger har skolen til hjemmet?

Hvilke forventninger har hjemmet til skolen?

- er disse forventningene vanskelig å oppfylle?

Hvilke hensyn må skolen ta?

Hva er morsmålslærernes rolle og hvilke oppgaver bør de ha?

Hva kan foreldregruppa gjøre for å skape et inkluderende sosialt miljø blant barn og foreldre?

Mulige stikkord:

- Første møte med skolen/informasjon
- Lekser/oppfølging av skolearbeid
- gym/svømming
- mat
- religion
- fritid
- fødselsdager
- tolk
- Utstyr som ski, skøyter, sykkel og lignende

Etter at tiden var ute for samtaler, oppsummerte en fra hver gruppe innholdet for alle. Denne oppsummeringen viste oss at gruppene hadde fungert som intendert. De hadde mye å fortelle om, og flere uttalte også at de opplevde møtet som veldig lærerikt. Vi tok inn referat fra hver av gruppene, men skal ikke referere innholdet i disse i sin helhet her. Noen momenter er allikevel verdt å ta med seg, fordi de danner grunnlag for vårt forslag til videre arbeid på skolen. Blant annet ble det igjen fremmet et ønske om en mottakssamtale mellom nye elever med foresatte, og lærerne i Velkomstklassen og ute på trinn. Dette kom også fram under diskusjonsgruppene vi har hatt tidligere. Da vi vet at dette er en vel etablert praksis på skolen, er det tydelig at det her ligger en informasjonsbrist. Det er viktig at alle lærerne er informert om rutinene, og vi mener derfor at et møte bør avsettes for å gi grundig informasjon om hvordan vi tar imot våre nye elever. Det samme gjelder ønsket om foreldremøter med minoritetsforeldrene i Velkomstklassen. Dette er også en vel etablert praksis. Det er vanskelig å ta stilling til, eventuelt se muligheter i utfordringene, i en hverdag der man ikke vet hva som foregår. Dessuten viser referatene flere momenter som peker i retning av mer ansvar til Velkomstlærerne. Formålet med prosjektet er å fremme solidaritetsfølelsen på skolen; i første omgang oss lærerne og de andre voksne i mellom. Prestrud skole definerer seg som flerkulturell. Vi mener at denne definisjonen krever at alle aktørene i skolen må ta ansvar for, og se gleden i det flerkulturelle samarbeidet. Dette lar seg ikke gjøre ved at en liten minoritet i lærerstaben tar seg av alt arbeidet som innebærer de minoritetsspråklige. Da er også i praksis kun en liten minoritet flerkulturelle.

4.3.1 Oppsummerende tanker etter det flerkulturelle møtet

Vi gjennomførte en evaluering i etterkant av møtet. Alle lærerne som deltok måtte svare på et skjema med spørsmål. Dette var nyttig for oss som arrangører. Vi fikk svar på hva som opplevdes som positivt eller negativt, og om møtet hadde vært lærerikt. I tillegg fikk vi forslag til hvordan det kunne vært gjort annerledes. Men mest interessant var noen av svarene som gikk direkte på innholdet. Også her kunne vi ane en positiv innstilling til det arbeidet vi hadde gjort. Flere hadde tydelige tilbakemeldinger på verdien av metodikken vi hadde valgt; «*Flott med samtale, dialog og*

utveksling av erfaringer», «Positivt at alle parter fikk delta», «Nyttig med kommunikasjon». I tillegg etterlyste mange flere deltakere med minoritetsbakgrunn. Dette må tolkes dit hen at interessen er stor for denne type kommunikasjon. I tillegg fikk vi direkte tilbakemeldinger på at vårt mål med møtet var nådd for noen; «Jeg føler meg tryggere på å ta opp en del ting med foreldrene i min klasse etter møtet», «(...) har tenkt mye på solidaritet i etterkant. Ordet har fått nytt innhold, har blitt aktivt».

5. AVSLUTNING

Med vårt bidrag til prosjektet «Kan vi enes om solidaritet?» ønsker vi å sette fokus på et personale sine utfordringer ved å skape et solidarisk skolemiljø preget av et mangfold av kulturer. Vi håper at vi har bidratt til å sette i gang et arbeid som fører fram mot en større bevissthet og en klarere forståelse av hva solidaritetstanken kan innebære i en kontekst som vår. Vi håper også at vi ved å ha tatt tak i signaler fra personalet selv, har klart å initiere tiltak som kan være nyttige og utviklingsrettede, og at disse er noe å bygge videre på i skolens holdningssskapende arbeid.

Problemstillingen vår omhandler hvordan vi kan fremme solidaritetstanken gjennom ulike tiltak. I etterkant vurderer vi effekten av tiltakene som varierende. Enkelte av tiltakene syntes å bli godt mottatt i personalet, mens andre følte mindre formålstjenlige. Tiltak som iverksettes virker selvfølgelig også ulikt på ulike personer, og dette har vi merket både gjennom direkte tilbakemeldinger fra våre kolleger, og gjennom evalueringer gjort på initiativ av ledelsen. Foredraget om nærhetsetikk, spørreundersøkelsen og diskusjonene i kjølvannet av den, er tiltak som alle kan bidra til økt egenrefleksjon omkring egne holdninger og egen praksis. I særlig grad mener vi at det flerkulturelle møtet var et vellykket tiltak der de ulike aktørene i skolen fikk en mulighet til å diskutere, bli kjent, og prøve ut sine egne holdninger i forhold til solidaritet. Dette tror vi er svært lærerikt – noe også flere i personalet gav uttrykk for, og vi skulle gjerne gjentatt dette med en større andel foreldre representert.

Vi er imidlertid klar over at prosjekter som har til formål å påvirke holdninger er et langsiktig arbeid. Derfor kan vi bare håpe at de tiltakene som er blitt iverksatt dette året vil videreføres og videreutvikles.

Intensjonen med denne oppgaven har vært å synliggjøre og analysere personalets tanker og holdninger til solidaritet generelt og til det flerkulturelle spesielt. I arbeidet vårt med å virkeliggjøre intensjonen har det vært nyttig å formulere og analysere de ulike tiltakene i en skriftlig form som dette. Bearbeidelsen av materialet har ført til ytterligere egenrefleksjon over problemstillingene, noe vi har opplevd som svært nyttig og lærerikt.

LITTERATUR

Eriksen H. T., & Sørheim A. T. (2003). *Kulturforskjeller i praksis*. Ad notam Gyldendahl.

Hammerlin, Y., & Larsen, E. (1999). *Menneskesyn i teorier og praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendahl.

Kolstad, H., Bjørnstad, H., & Aarnes, A. (Red.). (1995). *I sporet av det uendelige*. Oslo: Aschehoug.

Leer-Salvesen, P., Hølen, V., & Eidhamar L. G. (2001). *Den andre, Etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget Grafisk produksjon.

Ot.prp. nr. 46 (2007–2008): *Om lov om endringer i opplæringslova*. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.

Store norske leksikon: www.snl.no

Østerberg, D. (1984). *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Trondheim: J.W. Cappelens Forlag.



Høgskolen i **Hedmark**

Hamar
Allmennlærerutdanning

Gry Sæther

Korleis nytte eit undervisnings-
opplegg til å formidle verdien
solidaritet i ungdomsskulen?

Allmennlærer

KRL 103

2011

INNHOOLD

1. Innleiing	51
1.1 Solidaritet i skulen	51
1.2 Presentasjon av problemstilling	52
2. Teoribakgrunn	54
2.1 Kva er så solidaritet?	54
2.2 Ung i dag	56
3. Didaktiske refleksjonar	60
3.1 Kva, korleis, kvifor	60
3.2 Solidaritet på 9. trinn	63
3.3 Døme på korleis ein kan formidle solidaritet på ungdomstrinnet	66
4. Konklusjon	70
Litteraturliste	71

1. INNLEIING

1.1 Solidaritet i skulen

På 1970-talet var omgrepet solidaritet kjent for folk flest. Nyheitsbilete var prega av personar som Lech Walesa og Desmond Tutu, som på kvar sin kant av verda kjempa ein ikkje-valdeleg kamp for sine undertrykte landsmenn. Her heime gjekk folk solidaritetsmarsjar, song solidaritetsviser og sympatiserte på den måten med dei som leid naud. Erik Dammann grunnla *Framtiden i våre hender*, og skapte med det stor iver rundt tanken om rettferdig fordeling av ressursar mellom nord og sør (Lem, 2006).

I dagens postmoderne samfunn ser det derimot ut til at omgrepet solidaritet er i ferd med å forsvinne både frå daglegtalen og handlingane våre. Moralsk relativisme gjer seg meir og meir gjeldande ved at folk skapar sine egne verdiar. Marknadstanken om at du fortener det aller beste og at du fritt kan velje det som passar deg best, snik seg inn i alle samfunnslag. Noko som kan vere med å understreke dette er ei hending frå ein norsk barnehage. Ein morgon like før jul hadde dei tilsette laga i stand ein stor pakke som dei hadde plassert inne i avdelinga til borna. Då borna kom om morgonen var denne pakken det første dei fekk auge på. Utan unntak utbraut den eine etter den andre av borna: -Åå, er den store pakken til meg? Det viste seg derimot at pakken innehaltd nye gåver som barnehageborna skulle få vere med å gje til born i andre land som ikkje har det så godt som dei sjølve. Solidaritet er noko som må lærast og som såleis må høyre til i oppsedinga av born og unge, både i heimen og på skulen. I den nye formålsparagrafen for grunnskulen frå 2008 heiter det:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for mennesk-everdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og **solidaritet**, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Kunnskapsdepartementet, 2008).

1.2 Presentasjon av problemstilling

I kjølvatnet av 2. verdskrig skreiv Halldis Moren Vesaas det kjende diktet *Tung tids tale* (Vesaas, 1945). Det var starten på ei ny tid. Folk måtte stå saman når landet skulle byggjast på nytt. Slik eg ser det, inneheld dette diktet nokre sanningar om omgrepet solidaritet det er verd å sjå nærare på:

Det heiter ikkje: *eg* – no lenger.
Heretter heiter det: *vi*.
Eig du lykka så er ho ikkje lenger
berre di.
Alt det som bror din kan ta imot
av lykka di, må du gi.
(Tung tids tale, 1945)

Born og unge i dag veks opp i ei tid der det meste dreier seg om meg og mitt – enkeltindividet er i eit enormt fokus. Det å tenkje på andre og hjelpe andre utan å få noko att for det sjølv, ser ut til å sitje langt inne. Skal solidaritet bli eit omgrep med innhald for unge i dag, trur eg dei må få oppleve noko som gjer at fokuset blir flytta frå dei sjølv og over på dei andre. Denne oppgåva er ein del av forskingsprosjektet *Kan vi enes om solidaritet?* som vart gjennomført ved Høgskulen i Hedmark 2009–2010. Mitt bidrag til dette prosjektet handlar om å sjå nærare på skulen som ein arena for å formidle verdien solidaritet. Korleis kan ein konkret gå fram for å fremje solidaritet i undervisninga? Eg har sjølv utarbeidd og gjennomført eit undervisningsopplegg til bruk i ungdomsskulen, og mykje av oppgåva mi vil gå med til å gjere greie for dette arbeidet og kva eg opplevde saman med elevane. Eg vil òg leggje fram noko teori knyta

til omgrepet solidaritet og kjenneteikn ved samtida vår, før eg ser på teori knyta til relevante sider ved didaktikken og til det å undervise på ungdomstrinnet.

Problemstillinga eg har arbeidd ut frå i denne oppgåva lyder difor som følger:

Korleis nytte eit undervisningsopplegg til å formidle verdien solidaritet i ungdomsskulen?

Eg vonar at mine erfaringar frå gjennomføringa av undervisningsopplegget saman med relevant teori frå didaktikken, kan gje nokre svar på korleis ein som lærar kan gå fram når det er verdien solidaritet som står på timeplanen.

2. TEORIBAKGRUNN

2.1 Kva er så solidaritet?

Når eg no vil gjere greie for mi forståing av omgrepet solidaritet, vil eg ta utgangspunkt i nokre av strofene frå det allereie nemnte diktet *Tung tids tale* av Halldis Moren Vesaas.

Det let seg ikkje gjere å kome med éin bestemt definisjon av omgrepet solidaritet, då ein kan sjå denne verdien frå fleire ståadar. Likevel kan ein seie at solidaritet først og fremst handlar om å ikkje berre vere opp-teken med seg og sitt, men òg ha omsyn for andre og freiste å hjelpe dei som er i naud. Solidaritet handlar om å evne å sjå vidare ut, noko Moren Vesaas uttrykkjer som ei oppleving eller erfaring: «Det heiter ikkje eg no lenger. Heretter heiter det vi» (Vesaas, 1945). Sjølve ordet solidaritet vart teke i bruk av juristar i Frankrike allereie på 1500-talet. Når eit av medlemmane i ei gruppe hadde pådratt seg stor gjeld, brukte ein nemninga solidaritet om det at gruppa tok felles ansvar for å betale denne gjelda (Stjernø, 2004). Dette kan ha samanheng med at ordet solidaritet kjem frå det latinske *in solidum*, som tyder *for det heile* (Caplex, 2004). Dette kan ein igjen oversetje med den moderne utsegna *ein for alle, alle for ein*, som høver godt til den opphavlege bruken av ordet i Frankrike. Kanskje er det òg dette Moren Vesaas ønskjer å uttrykkje når ho skriv: «Eig du lykka så er ho ikkje lenger berre di» (Vesaas, 1945). Denne strofa seier noko om at solidaritet handlar om å dele det ein har med dei som ikkje har. Den uttrykkjer òg ei sanning om rettferd og rettferdig fordeling. Det er til dømes ikkje rett at nokon skal ha alt dei treng både fysisk

og psykisk, medan andre må leve i uvisse frå hand til munn. Å vise solidaritet inneber å tenkje over kva ein kan gjere for å dele på goda og hjelpe menneske som er i naud.

Men solidaritet dreier seg om noko meir enn ein god tanke, den strekkjer seg òg vidare til å bli ei konkret handling. Moren Vesaas seier det slik: «Alt det som bror din kan ta imot av lykka di, må du gi» (ibid). Solidaritet er å handle, å gjere noko aktivt, slik franskmennene på 1500-talet gjekk saman om å betale gjelda for ein av dei andre i gruppa. På same tid peiker denne strofa på nok ei sanning ved solidaritet, nemleg at det ikkje er nokon føresetnad at ein lyt kjenne den ein skal vere solidarisk mot. Det er nok at det er eit anna menneske som treng vår hjelp, og denne andre kallar Moren Vesaas *bror*. I kristen tradisjon brukar ein uttrykket *neste* om denne andre, og i humanistisk tradisjon snakkar ein gjerne om våre *medmenneske*. Uansett kultur, tradisjon og religion kan ein einast om at me alle har eit ansvar ovanfor kvarandre. I si utforming av nærleiksetikken hevdar den danske filosofen Knud E. Løgstrup at alle menneskeliv er ein del av personlege relasjonar, eller interdependens. Det vil seie at me er gjensidig avhengige av kvarandre, og dette seier Løgstrup er eit grunnfenomen ved sjølve mennesket (Løken og Stubø, 2010).

Når ein ser Løgstrup i samband med Moren Vesaas, kan ein kanskje seie at Løgstrup ville ha hevda at lukka er at me *nettopp* er avhengige av kvarandre, fordi det vil seie at me har eit særskilt ansvar for kvarandre. Løgstrup uttrykte det så sterkt som å seie at me aldri har med eit anna menneske å gjere, utan at me held noko av livet til denne andre i våre hender (ibid). Dette er kanskje ein framand tanke for mange av oss, spesielt for den oppvaksande slekt, når ein ser på kva som kjenneteiknar samtida vår. Jamfør 2.2 Det er truleg ikkje like naturleg for alle å sjå på dei rundt seg som ein bror eller søster. Men om ein ikkje ser at ein har eit særskilt ansvar for denne andre, kan det gå skikkeleg gale. I undervisninga mi om solidaritet på 9. trinn fortalte eg elevane om Kjetil Rusvik. I januar 2005 vart han brutalt slegen ned på bussen på Holmlia i Oslo (Arnseth, 2005). Ein av dei som vart pågripen i saka, vart i avhøyra som følgde spurd om kvifor han ikkje greip inn då kameraten hans gauv laus på den forsvars-lause mannen. Til dette svarte guten; - Kvifor skulle eg? Eg kjende han jo ikkje. Den unge mannen som vart nedslegen fekk så store skader at

han i dag er full pleiepasient på ein aldersheim. Politiet hadde problem med å etterforske saka fordi det var så få vitne som melde seg. Seinare kom det fram at mange av passasjerane på bussen hadde vore redde for å melde frå om kva dei såg i frykt for å sjølve bli utsett for overfall. Dette er kanskje ikkje så rart, nokon og ein kvar av oss ville sikkert gjort det same. Likevel trur eg denne historia frå norsk nyheitsbilete kan seie noko om solidaritet og om det å sjå på oss sjølve som ansvarlege for andre sitt ve og vel. Eg hadde eit ynskje om å formidle denne historia til ungdomane for å konkretisere for dei kva det vil seie å ha eit menneskesyn som mellom anna Løgstrup – der ein ser på seg sjølv som eit medmenneske som held noko av den andre sitt liv i sine egne hender, og kva det i ytste konsekvens kan føre til om ein ikkje har dette synet.

Ein av grunnleggarane av sosialismen, Emile Durkheim, meinte at solidaritet var ein naudsynt føresetnad for at eit samfunn skulle stå ved lag (Andersen og R. Skrefsrud, 2010). Dette er ein sterk påstand, men kanskje episoden på Holmlia kan gje oss ein peikepinn på kva som kan skje i samfunnet vårt om me fråseier oss ansvaret for den eller dei me møter på vår veg. Som komande lærar ønskjer eg med denne oppgåva å setje fokus på kva innhald eg legg i verdien solidaritet. Vi lever i ei tid der utdanning, arbeid, fritidsinteresser og familieliv i stor grad er sentrert rundt oss sjølve. Når individualiseringa får stadig større plass, blir det svært verdifullt å verne om verdier som samhald, fellesskap, det å gje avkall på sitt eige for å fremje andre sine interesser og sympatisere med dei som ikkje har det så godt som ein sjølv. Eg ønskjer at mine elevar skal få oppleve at ei solidaritetskjennele kan drive dei til handling. Slik håpar eg at eg som lærar kan vere med å leggje ned gode verdier i elevane mine, og at ingen av dei hamnar i ein slik situasjon som ramma Kjetil Rusvik.

2.2 Ung i dag

Elevane eg møtte på 9. trinn ved Romedal ungdomsskule såg ut som ungdom flest, og dei oppførte seg slik eg er vand med å sjå ungdom i dag. Ingen reiste seg då eg kom inn, men dei aller fleste fekk fram eit «hallo». Mange smugkikka på ein mobiltelefon i lomma og fleire sat med mp3-spelaren i øyrene. Dei rette ikkje opp handa for å be om ordet,

men dei sa rett ut kva dei meinte. Dei greidde seg utmerka på datarommet og hadde ingen problem med å handtere dei tekniske hjelpemidla i klasserommet. Desse ungdommane høyrer til generasjon Z. Det som kjenneteiknar denne generasjonen er at dei er fødte etter 1995 og dei er den første generasjonen som har hatt tilgong til internett frå dei var små (Dagsavisen, 2009). Dei er stadig online, anten ved hjelp av pc, mobiltelefon eller iphone. Dei oppdaterer jamleg mp3-spelaren eller ipoden med ny musikk, og i staden for å skrive dagbok legg dei ut bilete frå det siste som har skjedd på Facebook. Kato Nykvist skriv i ein artikkel i *Nationen* at generasjon Z kanskje har fått tildelt den siste bokstaven i det internasjonale alfabetet, men at dei elles stiller fremst i køen. Ingen andre generasjonar har hatt foreldre som stiller så mykje opp for borna sine (Nykvist, K. 2008). I det følgjande skal eg sjå nærare på to særtrekk ved samtida vår som er med på å forme elevane me møter i ungdomsskulen, men først litt om kva omgrep som vert brukt om tida me lever i.

Det er mange som har gjort forsøk på å finne høvelege namn på samtida vår. *Høgmoderne* og *seinmoderne* er namn som ofte blir brukte, *risikosamfunnet* er ein anna variant. Nokre meiner metaforen *flytande modernitet* høver best til den tidsepoken me er inne i, medan andre igjen brukar *det posttradisjonelle samfunnet* og *det individualiserte samfunnet* (Krangle og Øia, 2005). Men det er truleg omgrepet *postmodernitet* som er mest kjent og brukt i vår dagleg tale. Som namnet tilseier, skildrar denne perioden tida som kjem etter modernismen. Modernitetens periode reknar vi frå og med filosofen Renè Descartes og fram til 1970–80. Det var då postmoderniteten fekk sitt gjennombrøt (Brøntveit og Duesund, 2004). Omgrepet postmoderne blei første gong brukt i 1917 av den tyske filosofen Pannwitz. Litteraturkritikarar tok først opp att omgrepet på 1950- og 60-talet, før det vart teke i bruk av arkitektur i 1970-åra (Pollard, 2003). Kanskje er det nettopp difor nokre vil meine at omgrepet postmodernisme høver best til bruk på det estetiske området, til dømes når ein skal skildre kjenneteikn ved litteratur, musikk, kunst og arkitektur i samtida vår (Brøntveit og Duesund, 2004). Eg vel likevel å bruke omgrepet postmodernitet i det følgjande då eg meiner dette er det omgrepet som er mest innarbeidd i dagleg tala vår.

Det er mykje ein kan ta tak i når ein skal sjå nærare på kjenneteikn ved postmoderniteten. Som nemnt ovanfor har eg valt å konsentrere meg om to særtrekk ved tida me lever i, og då er det individualisme og relativisme eg ønskjer å trekkje fram. Slik eg ser det, kan begge desse momenta på ein særskild måte kan få konsekvensar for ungdom i dag.

Postmoderniteten er prega av eit enormt fokus på enkeltindividet. Media, litteratur, musikk- og filmbransjen gjer alle sitt for å lære dagens unge korleis dei skal kle seg, oppføre seg og kva dei må kjøpe og eige for å vere blant dei populære i venegjengen. Skulen er på mange måtar med å styrke denne individualiseringa. Tidlegare var det vanleg at ungdom fekk si første yrkeserfaring i ei bedrift eller på ein fiskebåt. Der vart dei førte inn i eit arbeidsfellesskap der det å stå saman var ein sentral del av sosialiseringa. I dag er skulen eit individuelt prosjekt. Ungdomane kan nok ha ei kjensle av å vere i same båt på mange måtar, men samanlikna med korleis det var før, styrer ungdomane no kvar for seg (Krange og Øia, 2005). Dette kan ha samband med det auka behovet for utdanna arbeidskraft, og at fokuset på kvar enkelt elev sin veg mot dette målet no er skjerpa. Tilpassa opplæring og individuelle opplæringsplanar er døme på dette frå dagens skulekvardag. Dette tydelege fokuset på enkeltindividet gjer at ungdom blir opptekne av seg sjølve og eigne behov, noko som kan gå utover deira evne til empati og omtanke for dei rundt seg. Ursula Nuber kjem i si bok *Vår tids egoisme* (1994) med ein påstand om kva denne individualiseringa kan føre til: «Solidaritet, fellesskapsånd, sosial samvittighet og sosialt engasjement mister sin betydning etter hvert som individualistisk og egoistisk atferd blir fremstilt som stadig mer ettertraktet.» (Nuber, 1994, s. 150). Dette stemmer godt overeins med dømet frå den norske barnehagen som eg presenterte i innleiinga. I gjennomføringa av undervisningsopplegget mitt fekk eg òg høyre utsegn frå ungdomsskuleelevane som høver godt til det Nuber seier. Jmf. 3.2. Likevel trur eg ein kan formidle verdiar til dagens unge som gjer det mogleg å kombinere det Nuber nemner med det auka individfokuset. Om ikkje hadde arbeidet med denne oppgåva vore fånytt.

Eit anna velkjent kjennemerke ved postmoderniteten er relativismen, det at éin ting ikkje treng å vere meir sant enn noko anna. Det som er sant for meg, treng ikkje vere sant for deg, og på den måten blir alt relativt, eller

like sant om du vil. Ein kan ikkje lengre grunnge kunnskap og moral ut frå eit religiøst, filosofisk eller empirisk grunnlag, då det er typisk for postmoderniteten å forkaste alle store samanhengar og forklaringsmodellar. Dette kjem klårt fram i Jean-Francois Lyotard sin definisjon av postmodernitet. I boka *The Post-modern Condition* som vart gitt ut i 1979, forklarar han postmodernitet som «en skepsis mot meta-fortellinger» (Pollard, 2003, s. 22). Tidlegare brukte ein dei store forteljingane, til dømes frå bibelsoga, til å rame inn livet til menneska. Dei kjende forteljinga vart mellom anna brukte til å forklare korleis verda vart til, kva meininga med livet er og kva som skjer når ein døyr. No har folk flest mindre tillit til desse metaforteljingane, og det er opp til den enkelte å kvar for seg finne svar på dei store spørsmåla i livet. Dette overlet større ansvar til dei unge. På ein måte var det kanskje lettare då det berre var forventa at ein skulle ha den same oppfatninga som fellesskapet. Eit døme på dette er korleis alle borgarar av kongeriket Noreg måtte tilhøyre den evangelisk-lutherske tru heilt fram til 1845. Dette gjorde at samfunnet og familien rundt den enkelte i stor grad valde for ein og bestemte kven ein skulle vere. Då dissenterloven gjorde det mogleg for andre kristne trusamfunn å organisere seg som offentlege frimenigheter, vart det straks fleire valmoglegheiter (Holmqvist, 2007). I dag er det komne til endå fleire alternativ ein kan velje, og dei unge kan fritt bestemme kva dei vil tru på, eller ikkje tru på. Sett frå ei anna side gjer kanskje relativismen i samtida vår det vanskeleg for ungdom i dag å finne svar på dei store spørsmåla i livet. Det kan verke meningslaust for dei å i det heile leite etter kva som er sant, då samtida uttrykkjer så sterkt at det ikkje finst noko sanning. I yttarste konsekvens kan dette skape ungdom som ikkje finn noko meining med livet, som vert rotlause og utan mål for framtida. Samstundes kan det òg vere at dei som veks opp med denne relativismen vert meir bevisste på kva dei sjølve meiner og trur, og at dei vert tryggare på å dele dette med andre då alt er tillete og like normalt. Om relativismen skal slå ut på ein slik positiv måte, vil det truleg henge saman med at ungdomane har gode rollemodellar og førebilete dei ønskjer å strekkje seg etter.

3. DIDAKTISKE REFLEKSJONAR

3.1 Kva, korleis, kvifor

Når ein som lærar skal utforme eit undervisningsopplegg, er det alltid tre spørsmål ein bør stille seg: *Kva skal elevane lære? Korleis skal undervisninga gå føre seg? og Kvifor skal dei gjere det på denne måten?* Desse spørsmåla blir kalla didaktikken, eller opplæringa, sine kva, korleis og kvifor (Engelsen, 2006). Spørsmåla er nyttige reiskap når eg som lærar skal reflektere over korleis eg skal gå fram for å legge til rette for ei best mogleg undervisning. Eg vil i det følgjande nytte mitt eige undervisningsopplegg og mine refleksjonar rundt det til å gjere greie for innhaldet i didaktikken sine kva, korleis og kvifor.

Det treng ikkje vere noko fast rekkjefølgje på korleis ein arbeider med desse spørsmåla. For meg er det naturleg å ta til med å finne svar på kva undervisninga skal innehalde og kva mål elevane skal nå. Då er me inne på didaktikken sitt *kva*. Her spelar læreplanen ei viktig rolle, då det er den som er retningsgjevande for kva kompetansemål elevane skal nå i dei ulike emna og faga. Eg skulle lage eit undervisningsopplegg der tema var solidaritet, og då var det naturleg å ta utgangspunkt i desse kompetansemål for RLE, som elevane skal kunne etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet):

- gjøre rede for begrepene etikk og moral og bruke etisk analyse med utgangspunkt i grunnleggende etiske tenkemåter
- drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling, blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder

- drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid og demokrati

I tillegg til desse måla frå læreplanen, var det viktig for meg å undersøkje i kva grad elevane kjende til solidaritet frå før og kva tankar dei gjorde seg rundt omgrepet. Det var òg viktig for meg som lærar å peike på at verdien solidaritet inneheld nokre sanningar som ikkje endrar seg med tida, jamfør Løgstrup i 2.1. Sjølv om elevar i ungdomsskulen i dag er prega av det enorme fokuset på enkeltindividet og kva som er best for ein sjølv, kan dei framleis velje å tru på og fremje verdiar som blir viktige for dei. Skal dette skje, må desse vala, eller verdiane, leggjast fram for dei. For å få til dette på ein didaktisk god måte, måtte eg leggje opp til ei undervisning som tydeleggjorde måla og som fenga elevane. Det fører meg over på didaktikken sitt *korleis*. Her er det metodikken som gjer seg gjeldande. Kva metodar skal eg nytte meg av undervisninga for at måla blir nådd? Her kan det vere lurt å tenkje over kva ein vil leggje vekt på i undervisninga, om det er progresjon, repetisjon eller øving (Sødal, 2006).

Kanskje kan det òg vere ei blanding av alle tre. For min del handla det mest om progresjon, då eg ville leggje opp til at elevane skulle gå djupare inn i kva solidaritet er. Likevel må det seiast at undervisninga mi òg la opp til ein del repetisjon, då solidaritet umogleg kan vere eit heilt nytt omgrep for elevane, sjølv om mange gav uttrykk for det. Jamfør 3.2. På same måte var nokre av dei personane elevane skulle jobbe med i grupper nye for elevane, som Rachel Trovi og Ludvig Karlsen. Andre hadde dei høyrte om og arbeidd med tidlegare, som Martin Luther King og Mor Theresa. Når det gjeld didaktikken sitt *korleis* har dette spørsmålet òg med perspektivet danning å gjere. Gjennom mitt undervisningsopplegg har eg moglegheit til å vere med å forme den oppvaksande slekt, denne generasjon Z som er så vand med å stille først i køen. Om mogleg kan eg få vere med og leggje ned i dei nokre verdiar dei kan ta med seg vidare i livet. Ovanfor nemnde eg Ursula Nuber sine påstandar om kva individualiseringa i samtida vår kan føre til. For å unngå at dei verdiane ho nemner skal miste si betydning, er det viktig at eg som lærar er med og fremjar dei. Dette er ein stor og viktig del av danninga som går føre seg i skulen. I undervisninga mi ønskte eg å leggje til rette for dette ved å

snakke med elevane og høyre kva tankar dei hadde om emnet solidaritet. For å hjelpe dei i gong med samtalen, tenkte eg at det var lurt med ei form for konkretisering. Difor valde eg å vise filmen *Pay it forward*. Som det kjem fram i oppgåva mi, viste det seg å vere lettare for elevane å snakke om solidaritet når det vart knytta opp til tematikk frå filmen. Eg trur ikkje elevane hadde fått det same ut av filmen om den berre hadde stått for seg sjølv. Det var samtalen i ettertid som gjorde at elevane fekk hjelp til å sjå kva solidaritet handlar om, og kva betyding det kan få for andre at me bryr oss om våre medmenneske. Kanskje kan denne erfaringa vere eit teikn på eit vakuum etter at dei store metaforteljningane har blitt meir og meir borte i samtida vår? Som Nick Pollard peikar på, uttrykkjer postmoderniteten ein skepsis mot å bruke desse store forteljningane for å til dømes forklare meininga med livet. Jamfør 2.2. Mi erfaring på dette området er at ungdomsskuleelevane likte å ha noko utanfor seg sjølv til å forklare og setje ord på tankane sine med.

Danning heng òg saman med det siste spørsmålet eg skal nemne her, didaktikken sitt *kvifor*. Helje K. Sødal meiner dette spørsmålet er så viktig at det er her ein må byrje når ein startar ein didaktisk refleksjon, til dømes når ein skal utarbeide eit undervisningsopplegg. «Uten hvorfor-spørsmålet kan religionsundervisningen lett bli kortsiktig og tilfeldig» seier ho i si bok om religions- og livssynsdidaktikk (Sødal, 2006, s. 17). Dette spørsmålet inneber mellom anna visjonar og ideal for undervisninga. Læraren må ha eit overordna mål med det heile. Kvifor-spørsmålet er òg viktig når det gjeld korleis ein skal leggje vekt på dei ulike emna læreplanen legg opp til (ibid). Som lærar må ein til dømes heile tida vurdere kva emne ein skal ta opp først, kva som må vente og kva ein kanskje må utsette til seinare. Desse vurderingane må ein kunne grunngje med å svare på *kvifor*. For min eigen del spør eg meg ofte om kva det er eg vil elevane skal sitje att med etter at timen er slutt. Kvifor legg eg opp undervisninga slik eg gjer? Ovanfor peika eg på at eit av kjenneteikna ved samtida vår er den uendelege valfridomen dei unge blir utsette for heile tida. Ikkje berre kan dei velje og vrake i klede, sminke, musikk, filmar, mobiltelefonar m.m., men dei kan òg fritt velje kva dei vil tru på eller ikkje tru på, og kva sanningar dei vil ta vare på eller forkaste. I undervisninga mi ønskte eg å fremje dei gode fruktene av solidariteten og såleis freiste å vise for elevane kva denne verdien kan bringe med seg.

Eg ønskte at dei skulle få sjå kva andre menneske har fått til før dei, og at ein kan skape forandring ved å gjere ein solidarisk innsats. Difor let eg elevane arbeide i grupper med ein person som er blitt kjend for sitt solidariske arbeid. Jamfør 1.3. Føremålet med dette var at elevane skulle bli inspirerte og sjå at det nyttar å engasjere seg når ein ser at andre lid naud og treng vår hjelp. Eg ønskte at elevane skulle sitje att med ei kjensle av at verdien solidaritet i høgste grad framleis har noko føre seg.

3.2 Solidaritet på 9. trinn

Ein viktig og stor del av denne oppgåva er som nemnt eit undervisningsopplegg eg har laga og gjennomført ved Romedal ungdomsskule hausten 2009. Sidan eg fleire gonger kjem til å referere til dette arbeidet, finn eg det naturleg å her kome med ei kort skildring av dette undervisningsopplegget. Undervisninga fann stad i tre RLE-timar på 9. trinn. Som ein innfallsvinkel til samtale om solidaritet, brukte eg filmen *Pay it forward*. Denne fekk elevane sjå på førehand, og dei hadde han friskt i minnet då eg møtte dei første gongen. Filmene handlar om ei skuleklasse som får ei noko spesiell oppgåve av samfunnsfaglæraren sin. Dei skal gjere noko som kan forandre verda! Hovudpersonen Trevor tek dette svært alvorleg, og kjem opp med ein idé om at alle skal gjere ei god gjerning for ein person som har det vanskeleg. Denne personen skal ikkje gjere ei god gjerning attende til den som var god mot ein (pay it back), men heller gjere ei god gjerning mot tre nye personar (pay it forward). Ideen til Trevor vert til ei folkerørsle som spreier seg utover heile USA, og den er i stand til å forandre verda. Filmene inneheld òg andre problemstillingar som ein kan knyte til tema solidaritet, mellom anna rus, kriminalitet, mobbing og venskap.

Vidare i undervisningsopplegget presenterte eg omgrepet solidaritet og forklarte kva det betydde. Eg brukte først ein konkret definisjon av ordet, før eg brukte tematikk frå filmen til å forklare nærare kva dette vil seie. Dette gjorde eg i samtale med elevane.

Etterpå fekk elevane ei individuell oppgåve. Alle fekk utdelt eit ark med fleire ringar utanpå kvarandre. I den inste ringen stod det «meg selv», og så skulle dei plassere ulike menneskegrupper, dyr og natur i ringane utanfor. Det som betydde mest for dei, skulle kome nærast sentrum, og så vidare utover. Me samtalte om kvifor elevane hadde løyst oppgåva slik dei gjorde og kvifor det er viktig òg å bry seg om dei ein ikkje kjenner så godt.

Til sist i den første undervisningstimen presenterte eg sju personar som elevane skulle arbeide med gruppevis. Desse sju personane er alle kjende for sin solidariske innsats, anten mellom sine eigne landsmenn eller i andre land. Desse personane var Fridtjov Nansen, Aung San Suu Kyi, Ludvig Karlsen, Martin Luther King, Mor Theresa, Rachel Trovi og Desmond Tutu. Gruppene fekk i oppgåve å presentere kvar sin person og skildre det solidariske arbeidet han eller ho har gjort eller framleis gjer. Den andre undervisningstimen gjekk med til arbeidet med dette gruppearbeidet, medan den siste undervisningstimen gjekk med til framføring av resultatet. Elevane førdelogg etter 1. og 3. undervisningstime, noko eg vil kommentere nærare under.

I det følgjande vil eg freiste å skildre nokre av mine opplevingar og erfaringar frå å setje undervisningsopplegget ut i live, samstundes som eg refererer litt til elevloggane. Då eg presenterte omgrepet solidaritet for elevane første gongen var det ingen som kunne forklare meg kva dette betydde. Eg skreiv ordet midt på tavla og bad elevane kome med ting dei assosierte med dette omgrepet. Det var ikkje mange som sa noko, og det næraste me kom solidaritet var «snill», «hjelp» og «venleg». Då eg opplevde at dette hadde lite føre seg, presenterte eg nokre av definisjonane av omgrepet eg har kome med ovanfor, før eg samtalte med elevane om solidaritet gjennom tematikk frå filmen dei hadde sett. Eg spurde etter situasjonar der nokon hadde hjelpt andre, stilt opp for nokon som trengde det og engasjert seg der nokon leid naud. Det viste seg at praten med elevane gjekk mykje lettare då eg sette ord på omgrepet solidaritet med desse verba. Dette kan tyde på at elevane ikkje nyttar omgrepet solidaritet i sin eigen kvardag, og at dei difor ikkje veit kva dei skal fylle det med. Loggskjema som elevane fekk utdelt etter den første timen underbyggjer dette. Eg fekk inn 22 utfylte svar etter denne timen. Det første spørsmålet

handla om kva dei visste om solidaritet frå før. Av dei 22 som svarte var det heile 13 av elevane som svarta anten med spørjeteikn eller blankt eller med orda «ingenting» og «ikkje noko». To elevar sa at dei hadde høyrtdet før, to sa at dei visste at det handla om å hjelpe andre, ein elev sa at det handla om å ta vare på andre, ein anna elev visste at det handla om samhald, ein anna igjen skreiv at det handla om menneske, ein elev svarta at det handla om å vere snill og ein elev sa at solidaritet var noko positivt. Det var ingen av desse 9 som kunne kome med noko utfyllande svar på kva solidaritet er, men dei var alle inne på noko.

Når over halvparten av elevane ikkje veit kva solidaritet er, må ein slå fast at dette er eit framandtdomgrep for dei. Det treng ikkje bety at dei ikkje har høyrtdomgrepet før, men at dei ikkje veit kva det betyr. Solidaritet som omgrep fins ikkje, eller i svært lita grad, i deira daglegtale. Likevel sit dei inne med mykje kunnskap og erfaringar om kva det vil seie å stå saman, ta felles ansvar, bry seg og engasjere seg i kvarandre sine liv. Eg opplevde på svara elevane kom med då me samtalte om tematikken frå filmen at dei hadde fått med seg handlinga. Årsaka til dette kan vere at filmen skapte eit særskilt engasjement då mykje av handlinga kan likne på kvardagen til fleire av elevane. Hovudpersonen veks opp i ei skilsmisseheim og må ta del i mange av dei vaksne sine problem, han har få vener og han er mykje åleine med alle tankane sine. Ein anna av karakterane blir fysisk og psykisk mobba på skulen, me møter ein rusmisbrukar og ei jente som har kome så langt at ho vil ta livet av seg. Alt dette er problematikk som fleire unge strevar med og må kome seg gjennom.

Eg opplevde òg at elevane var svært opptekne av rettferd og at det er viktig at alle blir rettferdig behandla. Dette har eg òg erfaring med frå tidlegare møter med elevar i ungdomsskulen, mellom anna i praksis på nettopp 9. trinn. Elevane er opptekne av at dei sjølve skal bli rettferdig behandla, og dei protesterer kraftig når dei opplever noko som urettferdig. Det kan handle om enkle ting som at ei gruppe i klassa fekk starte først på datarommet førre norsktid, og at det no er den andre gruppa sin tur. Eg har òg opplevd av gutar har protestert kraftig fordi dei har måtte teke av seg hua inne, medan jentene får sitje med breie hårbånd. Dette kan virke som små bagatellar, men for desse 14–15 åringane handlar det om å bli behandla likt. I den første timen min om solidaritet snakka eg

med elevane om dei kunne kome opp med andre døme på solidaritet, og då kom me inn på Operasjon Dagsverk som elevane skulle arbeide med dei vekene eg var der. I det høvet kom det ein kommentar frå ein av elevane i klassa: - Kvifor skal me hjelpe dei i Afrika? Dei hjelper jo aldri oss! For denne eleven handla det om rettferd. Eleven opplevde det ikkje rettferdig å hjelpe andre når ein ikkje fekk noko att. Denne episoden kan tyde på at unge i dag er svært opptekne av at dei sjølve skal bli rettferdig behandla, men at dei er mindre opptekne av at dette òg skal gjelde for andre. Nettopp difor meiner eg det er viktig å formidle verdien solidaritet til unge i dag og om mogleg gje dei ei oppleving av at det kjennes godt å hjelpe og vere der for andre.

3.3 Døme på korleis ein kan formidle solidaritet på ungdomstrinnet

Elevane skreiv òg logg etter den siste timen eg hadde med dei, og det var like etter at dei ulike gruppene hadde hatt framlegg om sin person. Eit av spørsmåla dei skulle svare på etter denne timen lydde slik: «Tenker du annerledes om de rundt deg etter at du har vært med på dette prosjektet? Hvorfor/hvorfor ikke?» Av dei 20 som svarte på dette spørsmålet, var det to som leverte blankt og ein elev svarte at han ikkje visste. 8 elevar svarte nei, mens 6 elevar svarte ja på dette spørsmålet. Vidare var det tre elevar som svarte såleis: «Hvorfor skal jeg det?» Ein av elevane som svarte nei, grunngjev det med: «...man skal jo hjelpe uansett, egentlig.» Ein anna av elevane som svarte nei, grunngjev det med: «Jeg er ego. Narkomane og alkoholikere har ødelagt for seg selv.» Fleire av dei elevane som svarte ja, at dei tenkjer annleis om dei rundt seg etter at dei har arbeidd med dette prosjektet, grunngjev òg svara sine på ulike måtar. Ein elev svarar mellom anna: «Ja, at jeg kanskje ikke bare skal bry meg om meg selv.» Ein anna elev skriv: «Kanskje litt. Når man ser hva andre mennesker har gjort.» Ein anna elev svarar slik: «Kanskje litt, fordi jeg har lært at det fins mye bra, mange snille folk.» Eg synes det er interessant å få eit innblikk i korleis desse 14–15 åringar tenkjer og opplever emnet solidaritet. Her har dei nettopp arbeidd med personar som Fridtjov Nansen, Aung San Suu Kyi og Martin Luther King, personar som alle har gjort ein umåteleg stor innsats for menneske som lid naud. Loggføringane viser at dette gjer stort

inntrykk på ei gruppe av elevane, medan resten ikkje ser ut til å tenkje så mykje over det. Dette kjem ikkje noko overraskande på meg, mellom anna grunna utsegn som enkeltelevar har kome med tidlegare. Jamfør 3.2. Likevel synes eg det er positivt at seks elevar svarte at dei hadde fått andre tankar om dei rundt seg etter at dei hadde jobba med emnet solidaritet i tre RLE-timar. Kommentrane deira viser at det er møtet med desse personane og deira solidariske innsats som har gjort mest inntrykk. Slik eg ser det, viser dette at unge i dag treng gode førebilete når dei skal få kjennskap til verdien solidaritet. Dei treng å sjå at nokre har gått føre og at det er mogleg å få til noko om ein berre engasjerer seg nok. Eg meiner at eg gjennom arbeidet med undervisningsopplegget mitt har funne ei grei grunngjeving for at ein må bruke døme frå verkelegheita når ein skal formidle verdien solidaritet til ungdom. Dei treng noko konkret å halde seg til, og historier frå røynda ser ut til å gjere inntrykk.

I arbeidet med gjennomføringa av dette undervisningsopplegget, har det gått opp for meg kor viktig rolle læraren spelar i formidlinga av verdien solidaritet. Modellføring er ein viktig del av læraryrket, og handlar om at elevane tek etter det læraren gjer, både bevisst og ubevisst. Såleis blir læraren ein av dei viktigaste verdiformidlarane til barn og unge. Reint konkret betyr modellføring at ein endrar måte å vere på når ein ser kva andre gjer. Ein har lært noko nytt. Dette kan ein kalle observasjonslæring, stedfortredende læring eller modellføring, som eg har valt å bruke her (Horne og Øyen, 2005). Med sin måte å vere på, med sine haldningar og handlingar formidlar læraren kva han eller ho meiner er viktig og ein blir eit førebilete for elevane sine. Som lærar kan ein ikkje velje om ein vil vere eit førebilete eller ikkje, ein kan berre velje om ein vil vere eit godt eller dårleg førebilete. For meg som komande lærar er dette nesten litt skremmande å tenkje på, for kva om eg skulle mislukkast i rolla som godt førebilete for elevane mine? Likevel er det i følgje Donald Schön ikkje slik at me skal forstå modellføring som at ein person blindt kopierar handlingane til ein annan: «Den som gjør seg nytte av modellens gode eksempler, velger ut deler av det han har observert, og integrerer disse delene i sin egen kognitive horisont.» seier Schön (Skagen, 2000, s. 109). Vidare seier han at mykje òg kjem an på kven det er som observerar, og kva reiskap denne observerer med: «Også i observasjonen av modellen gjelder det at ingen registrering av sanseintrykk eller språkkoding av

disse er objektiv eller uberørt av den som fortolker» (ibid). I skulen sin samanheng vil dette understreke viktigheita av at skulen og heimen må stå saman om oppseidinga av borna.

Det er ikkje berre elevane som følgjer med på læraren si framtoning, men òg kollegaar og foreldre. Trygve Bergem seier det slik: «Det er ikke likegyldig hvordan lærere opptrer i forholdet til elevene, kollegene eller foreldrene. Elevene fornemmer nyansene i lærerens tonefall, kroppsspråket, holdningene og atferden. De er også vare for et manglende samsvar mellom liv og lære» (Bergem, 2007, s. 30). Dette vil seie at eg som lærar kan formidle verdien solidaritet berre med måten eg opptrer ovanfor elevane på. Når den nye formålsparagrafen i opplæringslova vår no eksplisitt nemner nokre verdiar som opplæringa skal byggjast på, ser eg det som svært vesentleg at eg som lærar kjenner desse verdiane og er klar over kva kraft som ligg i eksempelet si makt (Bergem, 2007).

I ungdomsskulen kan ein mellom anna formidle verdien solidaritet for elevane ved å aktivt bruke media og setje søkelyset på episodar frå nyheitsbilete. Ein kan til dømes samle inn pengar til menneske som har mista alt i ei naturkatastrofe, ein kan informere om Amnesty International sine aksjonar for å hjelpe dei som har fått ein urettvis dom, og ein kan bruke tid på å snakke om aktuelt stoff der solidaritet er eit tema. I ungdomsskulen er det òg tradisjon for at elevane gjer ein aktiv solidarisk innsats med Operasjon Dagsverk i regi av skulen og fasteaksjonen til Kirkens Nødhjelp, som er ein del av konfirmasjonsundervisninga i kyrkja. Dette er gode høve for meg som lærar til å ta opp emnet solidaritet og vise interesse og understreke viktigheita av det arbeidet elevane gjer.

Ein kan òg knyte solidaritet som verdi til noko som ligg nærare, mellom anna relasjonane i klassa. Som lærar er det svært viktig at ein kommuniserer at alle er like mykje verdt, at alle er like interessante å vere med og at alle har noko å kome med. Som lærar må ein til dømes ha nulltoleranse for mobbing, og dette er noko ein absolutt kan formidle med måten ein er på. Sjølv hugsar eg frå mi eiga ungdomsskuletid at eg hadde ein lærar som slo hardt ned på det minste teikn på erting eller mobbing. Eg hugsar spesielt ein episode der klassa skulle framføre eit prosjekt ein og ein. Etter ei framføring, veksla sidemannen min og eg nokre blick der me

lo av den siste som hadde framført oppgåva si. Dette såg læraren vår, og han gav oss eit blick som eg sidan aldri har gløymt. Han sa ikkje eit ord til oss, men viste med heile si haldning og reaksjon at dette var noko han ikkje ville sjå i klasserommet vårt. Dei døma eg no har kome med handlar alle om måtar eg som lærar kan konkretisere solidaritet i skulekvardagen, noko som er ein føresetnad for å formidle denne verdien til dei unge. Det er viktig for meg å understreke at dette må vere noko ein gjer igjen og igjen, med jamne mellomrom. Eg som lærar kan aldri tenkje at eg er ferdig med å formidle verdien solidaritet til dei unge, men at dette er så viktig at det må repeterast igjen og igjen.

4. KONKLUSJON

Ungdom i det postmoderne 2010 vert utsett for eit enormt fokus på enkeltindividet. Dei er i mykje større grad enn tidlegare fri til å sjølv velje kva dei vil tru på, kva normer og verdiar dei vil leve etter og kva dei skal gjere med framtida si. Dette individfokuset kan skape ein generasjon som har meir enn nok med seg sjølv og som ikkje viser solidaritet med dei som ikkje har det like godt. Under gjennomføringa av undervisningsopplegget mitt fann eg at ungdommane hadde liten eller ingen kjennskap til verdien solidaritet. Dei måtte ha hjelp til å fylle omgrepet med eit innhald. Eg meiner at eg ovanfor har vist at skulen kan vere ein fin og høveleg arena til formidling av verdien solidaritet. Didaktikken gjev rom for mange ulike måtar å undervise på, og slik eg ser det formidlar ein solidaritet best ved å presentere gode førebilete for ungdommane. På denne måten får dei sjå og erfare kva det vil seie å vere solidarisk, og dei kan få inspirasjon til å sjølv vise solidaritet. Ikkje minst er det viktig å hugse den sentrale rolla læraren spelar i formidling av verdiar rett inn i ungdommane sin kvardag. For at solidaritet skal bli eit omgrep med innhald, trur eg dei må få oppleve noko som gjer at fokuset blir flytta frå dei sjølv og over på dei andre. Dei må få kjenne på kroppen at *det heiter ikkje eg no lenger, heretter heiter det vi*.

LITTERATURLISTE

- Andersen, A. og Skrefsrud K. R. (2010). *Solidaritet og den flerkulturelle skole*. Hamar.
- Arnseth, A. (2005, januar 14). *Falt om etter blind vold*. VG. Lokalisert på <http://www.vg.no>
- Bergem, T. (2007). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Brøntveit, E. og Duesund, K. (2004) *Filosofi, livssyn og etikk* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Caplex (2004). [caplex.no](http://www.caplex.no)
- Dagsavisen (2009, oktober 26). *Generasjonene X, y og z*. Lokalisert på <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article447984.ece>
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Holmqvist, M. (2007). *Jeg tror jeg er lykkelig: Ung tro og hverdag*. Oslo: Kloster forlag.
- Horne, H. og Øyen, B. (2005) *Målrettet miljøarbeid – anvendt atferdsanalyse*. G. R. D Forlag.
- Krange, O. og Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Formålsparagrafer* Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/formalsparagrafer.html?id=542401>
- Lem, S. (2006, oktober 19). *Adjø, solidaritet!* Lokalisert på <http://www.rorg.no/Artikler/1428.html>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). <http://www.lovdatabank.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- Løken, H. og Stubø, I. (2010). *Avhengighet og ansvar: Knud E. Løgstrup og Hans Jonas' tenkning som utgangspunkt for formidlingen av solidaritetstanken i skolen*. Hamar.
- Nuber, U. (1994). *Vår tids egoisme* Oslo: Kolibri Forlag AS.
- Nykvist, K. (2008, juli 5). *Ingen lek for generasjon Z*. Lokalisert på <http://www.nationen.no/meninger/kommentar/article3651040.ece>
- Pollard, N. (2003). *Tenåringer – hvorfor oppfører de seg slik?* Oslo: Lunde forlag.
- Stjernø, S. (2004, juni 29). *Hva er solidaritet?* Lokalisert på <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article109495.ece>
- Skagen, K. (2000). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sødal, H. (Red.). (2006). *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. <http://publisering.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207&visning=5&sortering=3&hoid=707223>
- Vesaas, H. M. (1945). *Tung tids tale* Lokalisert på http://www.telemark.musikk.no/vesaas/manadens_dikt/



Høgskolen i **Hedmark**

Hamar

Luna

Dag Martin Bakstad Grambo

Solidariteten og Emmanuel Levinas

Tilleggsutdanning

RLE 103

2011

INNHOOLD

1. Innledning	77
1.1 Kan vi enes om solidaritet?	77
1.2 Problemstilling og metode	79
2. Hva er solidaritet?	81
3. Emmanuel Levinas	83
3.1 Biografi	83
3.2 Bakgrunn for Levinas' tenkning	84
4. Levinas' etikk – solidarisk etikk	88
5. Levinas i den norske skole	96
6. Après vous	99
Litteraturliste	101

1. INNLEDNING

1.1 Kan vi enes om solidaritet?

Denne oppgaven er skrevet som et bidrag til forskningsprosjektet «Kan vi enes om solidaritet?», i regi av Høgskolen i Hedmark. I lys av den nye formålsparagrafen for grunnskolen, trekker dette prosjektet solidariteten frem som et utgangspunkt for etisk tenkning og handling i den norske skole. Opplæringsloven fremholder at skolens virksomhet skal være tuffet på bestemte verdier og fremme bestemte holdninger hos elevene:

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

(Opplæringslova, 2008, mine uthevinger og understrekinger)

I en skolehverdag preget av et stadig voksende kulturelt og religiøst mangfold, kan det virke vanskelig å finne etiske fellesnevner som alle kan enes om. Det er altså på denne bakgrunn dette prosjektet stiller spørsmålet: kan solidaritet være en slik etisk fellesnevner?

Mye av det tankegods vi tar for gitt i vår del av verden, har sine røtter i filosofihistorien fra René Descartes og frem til tenkningen på slutten av 1900-tallet. Vårt samfunn kan således betraktes som et produkt av det som kalles modernitetens tidsalder:

Troen på fornuften som menneskets ypperste evneutstyr og på menneskets mulighet til å la seg lede av fornuften karakteriserer det vi gjerne kaller moderniteten, eller det moderne prosjektet, [...]. Vi forbinder moderniteten med en sterk tro på framskrittet som følge av enkeltindividets innsats til beste for allmennheten. Troen på det fornuftige enkeltmennesket er også kombinert med en positiv holdning til menneskets verdi og rettigheter og på demokratiet som styreform.

(Brøntveit & Duesund, 2004, s. 159)

Dette er holdninger som sitter i ryggmargen for mange av oss, holdninger som har gitt opphav til uttrykk som *sunns fornuft* og som har bidratt til opprettelsen av FNs menneskerettigheter. Til tross for alt godt som er kommet ut av modernitetens tenkning, har denne epokens fokus på enkeltmennesket og dets rettigheter ført til utviklingen av individualisme og relativisme som høye idealer. Individualisme i den forstand at individet er blitt samfunnets mål: individets mål og ønsker fremheves, ikke fellesskapets beste. Relativisme i den forstand at det er opp til det enkelte individ selv å bestemme hva som er sant og usant, godt og ondt, rett og galt og så videre. I den mest ekstreme form vil det innenfor et slikt livssyn ikke lenger kunne eksistere noen etikk utover den at det er opp til hvert enkelt menneske selv å bestemme hva som er moralsk og umoralsk.

Dersom en slik samfunnsutvikling skulle vedvare, ville solidaritet kraftig devalueres som etisk verdi. Og det er nettopp denne type tenkning det tas et oppgjør med i Læreplanen for Kunnskapsløftet:

Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Men den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning. Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet. Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep.

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5, mine understrekninger)

Læreplanen og Opplæringsloven tar altså et oppgjør med modernitetens etiske relativisme, og fremhever spesifikke etiske verdier som skolens aktivitet skal bygges på. Solidaritet er én av disse verdiene.

Da jeg først fikk høre om dette prosjektet, gikk mine tanker raskt til nærhetsetikken. I en tid preget av individualisme og etisk relativisme setter nærhetsetikken solidariteten og medmenneskeligheten i høysetet.

1.2 Problemstilling og metode

Det er min mening at nærhetsetikken kan være med å bidra til dannelsen av en solid etisk plattform for driften av den norske skole. I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på en av de mest sentrale bidragsyterne til denne måten å tenke etikk på, nemlig den litauisk-franske filosofen Emmanuel Levinas (1906–1995). I sin tenkning snur Levinas den moderne filosofiens rangorden på hodet. Der den moderne filosofien først og fremst er opptatt av den menneskelige fornuftsevne og hvordan vi tilegner oss kunnskap om verden, dreier Levinas hovedfokuset over på etikken: for Levinas er det enkeltindividets ansvar for sine medmennesker som danner utgangspunktet for all filosofi. Det er dette utgangspunktet som gjør Levinas spesielt interessant i forbindelse med dette prosjektet, og det vil i løpet av denne oppgaven vises at Levinas setter nettopp solidaritet som sitt øverste etiske prinsipp. Oppgaven skal forsøke å besvare følgende problemstilling:

Hvordan kommer solidaritetstanken til uttrykk i Emmanuel Levinas' filosofi, i særdeleshet slik den presenteres i hans verk «Den Annens Humanisme»?

For at denne problemstillingen skal kunne besvares på en meningsfull måte må det først redegjøres for en del bakgrunnsstoff. De aller fleste har et visst kjennskap til begrepet solidaritet, men de færreste vil kunne si at de vet hva det virkelig betyr. Derfor vil jeg først problematisere selve solidaritetsbegrepet, samt si noe om innholdet i begrepet og hvordan det kan forstås. Dernest vil jeg kort presentere den historiske og filosofiske bakgrunnen Levinas' tenkning må ses imot. Så vil jeg greie ut om hans

etiske filosofi, både generelt og med vekt på måten han uttrykker den i *Den Annens Humanisme* (1972), og samtidig vise hvordan solidaritetstanken kommer til uttrykk i hans tenkning og argumentasjon. Til slutt vil jeg presentere noen tanker om hvordan Levinas' form for nærhetsetikk kan være relevant for den norske skole.

2. HVA ER SOLIDARITET?

Det finnes mange kilder man kan gå til for å finne en definisjon av begrepet solidaritet. Bokmålsordboka opererer med følgende definisjon av «solidarisk»: «som er bundet av felles interesser el. ansvar [...] / som står last og brast sammen med [...]». (Wangensteen, 2005). I Store Norske Leksikon finnes følgende definisjon av solidaritet:

(av lat. 'solid, tett'), en følelse av samhörighet og samhold mellom individer eller grupper av individer. Begrepet er særlig blitt brukt i forbindelse med faglig og politisk kamp blant arbeidere og politiske organisasjoner på venstresiden, og i forbindelse med støtte til undertrykte folk i andre land, ikke minst i den såkalte tredje verden.

(Henriksen (1), 2006)

I *Oxford Advanced Learner's Dictionary* står følgende definisjon av *solidarity*: «[...] support by one person or group of people for another because they share feelings, opinions, aims, etc. [...]» (Wehmeier, 2005). Altså: «støtte fra én person eller gruppe mennesker til en annen fordi de har samme følelser/holdninger, meninger, mål, etc.» (min oversettelse).

Som man kan se er det både likheter og forskjeller mellom disse definisjonene. Solidaritet dreier seg unektelig om mellommenneskelige relasjoner – om et forbund mellom mennesker tuftet på felles interesser på ett eller flere områder. Dette blir selvsagt en vag definisjon, men de noe sprikkende definisjonene som gis i de ovenfor nevnte kildene, kilder som normalt er temmelig normative og samstemte, indikerer at dette er et begrep

som ikke lar seg definere på noe entydig vis. De forskjellige definisjonene viser at meningsinnholdet i begrepet solidaritet kan være forskjellig for forskjellige mennesker til forskjellig tid.

Man kan knapt si at formålsparagrafen henviser til en solidaritetstanke som utelukkende er knyttet til «faglig og politisk kamp blant arbeidere og politiske organisasjoner på venstresiden». I denne oppgavens sammenheng er det snakk om en solidaritetstanke i vid forstand – en allmennmenneskelig solidaritet, en solidaritet som omfatter hele menneskeheden. Det er snakk om å fremfostre i elevene «en følelse av samhörighet og samhold» med resten av verden, uavhengig av religion, kultur, rase, klasse eller andre skillelinjer. De skal lære å «støtte» og «stå last og brast sammen med» resten av verden, «bundet av den felles interessen» at vi alle er mennesker, og at vi alle har del i opplevelsen av det å være menneske. Det ligger med andre ord mye medmenneskelighet i begrepet solidaritet. Det er en slik solidaritetstanke jeg har til hensikt å spore i Levinas' filosofi.

3. EMMANUEL LEVINAS

3.1 Biografi

Emmanuel Levinas ble født inn i en jødisk familie i Kaunas i Litauen i 1906 og ble oppdratt innenfor en tradisjonell jødisk ramme. Han studerte filosofi ved universitetet i Strasbourg fra 1924 og studerte filosofi og fenomenologi ved universitetet i Freiburg i 1928, først under Edmund Husserl og senere under dennes assistent og etterfølger Martin Heidegger. Levinas' tenkning ble sterkt påvirket av begge disse filosofene, og sistnevnte fikk spesielt mye å si for hans filosofiske virksomhet. Husserl regnes for å være fenomenologiens grunnlegger, og Levinas' tenkning kan forstås som en fenomenologisk filosofi (Emmanuel Levinas, s.a.).

Etter studiene i Tyskland flyttet Levinas til Frankrike, og i 1930 ble han fransk statsborger. I 1939 tjenestegjorde han som offiser i den franske hæren, hvor han arbeidet med oversettelse fra russisk og tysk (The European Graduate School, s.a.). Ved Tysklands invasjon av Frankrike i 1940 ble han beordret til fronten. Levinas' enhet ble omringet og overga seg til de tyske styrkene, og han tilbrakte resten av krigen i en krigsfangeleir. Som jøde under tysk fangenskap fikk han oppleve krigen på kroppen: han ble plassert i en egen brakke for jødiske fanger og ble tvunget til å utføre tungt arbeid. Levinas' kone og datter tilbrakte krigen i skjul i et kloster, og Levinas' status som krigsfange beskyttet ham fra de verste av tyskernes mishandlinger. Faren og brødrene ble skutt av tyske SS-styrker i Litauen (Emmanuel Levinas, s.a.). Resten av familien led samme skjebne som millioner av andre jøder: de ble sendt i konsentrasjonsleir (Aarnes i Levinas, 2004, s. 196).

Levinas' erfaringer fra krigen satte sitt preg på hans etiske filosofi. Både tapet av familien hans i holocaust og Heideggers medlemskap i Nazi-partiet under krigen førte til at Levinas måtte revurdere sine filosofiske standpunkter (The European Graduate School, s.a.). Han hadde bevitnet og gjennomlevd en av menneskehetens største kriser, med lidelse, ødeleggelse og umenneskelighet satt i system; et absolutt lavmål i medmenneskelighetens og solidaritetens historie. Han så at det var behov for en ny tilnærming til etisk tenkning: man trengte en etikk som kunne forhindre at noe slikt skulle kunne skje igjen, en filosofi «med det formål å overskride den tradisjonelle ontologiens etiske nøytralitet» (Henriksen (2), 2006).

Dette er den historiske konteksten som Levinas' tenkning inngår i. I oppgavens neste del vil jeg gå nærmere inn på den filosofiske konteksten for Levinas nyvinnende etikk.

3.2 Bakgrunn for Levinas' tenkning

En sentral tese i Levinas' tenkning er påstanden om at «etikk er første filosofi». For å forstå dette uttrykket, og en del andre sentrale deler av hans tenkning, er det nødvendig å belyse helt kort noen sentrale aspekter ved Vestlig filosofi fra antikken og frem til i dag. Jeg vil i det følgende kort referere noe av denne bakgrunnen, basert på Vetlesens artikkel om Levinas i boka *Nærhetsetikk* (1996).

I det gamle Hellas var det ontologien som var «den første filosofi», og som derfor var utgangspunkt for all annen filosofisk tenkning. Ontologi vil si «læren om det værende»; man var opptatt av å studere verden slik den virkelig er – man ønsket å finne virkelighetens essens eller vesen. For de gamle grekerne var derfor epistemologien, eller erkjennelsesteorien (det vil si læren om hva og hvordan vi erkjenner verden omkring oss), og etikken definert ut fra det rådende ontologiske synet på den tiden. En av de mest sentrale tenkerne fra antikkens Hellas er Platon. Platons syn er at virkeligheten ikke er den verden mennesker kan sanse direkte. Legemet er forgjengelig og dets sanser feilbarlige, og derfor kan vi ikke stole på at sansene gir oss sann viten. Det eneste vi kan ha sann viten om

er ideene, og ideene kan bare «sanses» med fornuften. Fornuften, hevder Platon, er en sjelsevne, og sjelen er en del av idéverdenen og derfor del av det perfekte. Ettersom det kun er ideene vi kan ha sann viten om, må de etiske idealer vi lever etter måles opp mot deres perfekte forbilder i idéverdenen. Den sentrale tanken i Platons og antikkens ontologi er med andre ord at virkeligheten, etikken inkludert, er bestemt av noe utenfor mennesket, i det ytre.

Denne tanken skulle komme til å dominere filosofien i mange hundre år, men med senere filosofer, særlig for eksempel René Descartes og Immanuel Kant, skjer det en dreining i filosofiens fokus. Det blir etter hvert problematisk å konsentrere seg om ontologien uten å vurdere det apparatet som skal brukes til å forstå det værende: den menneskelige fornuft. Istedenfor å fokusere på verden utenfor mennesket, flyttes fokuset til menneskets indre og spørsmål rundt hvordan vi kan tilegne oss kunnskap om det værende. Det skjer altså en dreining fra ontologi til erkjennelsesteori. Denne dreiningen kom i stand særlig etter Descartes' filosofi og hans mest kjente tese: «cogito ergo sum» – jeg tenker, derfor er jeg. Med Descartes er det ikke lenger noe ytre (som for eksempel en platonsk idéverden) som er tilgrunnliggende for filosofien, men snarere noe i oss selv, nemlig menneskets iboende evne til å tenke og erkjenne. Mennesket settes altså i sentrum for denne nye filosofiske tenkemåten, ikke bare hva angår ontologi og erkjennelsesteori, men også hva angår etikk.

Filosofien blir nå opptatt av møtet mellom det indre i mennesket og det ytre i verden omkring oss. Vi kan ha sann erkjennelse om verden omkring oss fordi vi er intelligente fornuftsvesener som kan strekke oss ut i det ukjente, erkjenne det og gjøre det kjent. Erkjennelsesteorien blir med andre ord fokuset for filosofien fra og med Descartes. Selv om filosofene fra denne tiden ofte er uenige på mange områder, mener Levinas at de har noe vesentlig felles: det at erkjennelse betraktes som en bevegelse fra det indre og kjente, til det ytre og ukjente, og tilbake til det indre igjen. Mennesket – subjektet – strekker seg ut i den ukjente verden og tar til seg ny kunnskap, som så internaliseres og gjøres til en del av det allerede kjente. Men dette, mener Levinas, er ikke sann erfaring: erfaring oppstår

kun når man støter på noe i den ytre verden som er nytt og annerledes og som gjør at vi må revurdere det indre og kjente. Dette representerer altså et brudd med Descartes, Hume og Kant.

Vi nærmer oss nå det som er noe av kjernen i Levinas' tenkning. Sann erkjennelse, i følge Levinas, oppstår i møte med dét ukjente som «ytter motstand» på det kjente i subjektets indre. Som tidligere nevnt er det møtet med *det andre* – eller mer presist *Den andre* – Levinas anser det som vesentlig å erfare.

Når filosofien flytter fokus fra det ytre til det indre, fra ontologi til erkjennelsesteori, følger det altså at etikk ikke er noe som kan «hentes ned» fra en platonisk idéverden, men noe det enkelte individ skaper selv, en personlig etisk forståelse som individet selv er ansvarlig for. Mennesket er altså autonomt, selvlovgivende, også i moralsk sammenheng. Mange filosofer tar utgangspunkt i denne tanken i sin etiske argumentasjon, blant andre Machiavelli, Hobbes, Locke og Kant.

Levinas har som nevnt sitt filosofiske utgangspunkt i fenomenologien, og for å forstå hans filosofi er det nødvendig å si noe om dette opphavet. Fenomenologi kan defineres som «studiet av fenomener og hvordan de fremtrer for oss fra et førstepersonsperspektiv. [...] det primære studieobjektet er bevisstheten og strukturer i denne» (Fenomenologi, s.a.). Det dreier seg altså om å studere hvordan bevisstheten oppfatter og forholder seg til de fenomener den kan bli presentert for i verden: objekter, planter, dyr, andre mennesker, store og små begivenheter og så videre.

Den moderne fenomenologien stammer fra Edmund Husserl og Martin Heideggers bearbeidelse og videreutvikling av dennes tenkning. Fenomenologien, i likhet med resten av den moderne filosofi, fokuserer på å studere menneskets bevissthetsstrukturer og hvordan bevisstheten forholder seg til verden, men med en vesentlig forskjell: fenomenologien hevder at «[...] bevisstheten umulig kan sies å være noe som kan forstås uavhengig av det den erkjenner. [...] Bevisstheten kan bare forstås i forhold til *fenomenene*, det vil si *det som viser seg for bevisstheten*» (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 2002, s. 527). Fenomenologene hevder altså at man ikke kan studere den menneskelige bevissthet uavhengig av

det ytre, altså fenomenene som bevisstheten støter på. For første gang etter Descartes blir det ytre (eller *det andre*) tillagt slik vekt innenfor filosofien. Samtidig fokuseres det på at bevisstheten er *intensjonal*: «det at bevisstheten alltid er bevissthet *om* noe [...]; bevisstheten retter seg ut mot verden og mot et objekt» (Fenomenologi, s.a.). Bevisstheten kan rette seg ut mot et objekt på forskjellige måter, for eksempel gjennom å se eller sanse det direkte, å trekke det frem fra hukommelsen, eller å fantasere om det. Fenomenologien representerer i så måte et brudd med Kants erkjennelsesteori:

Erkjennelsen er et menneskeskapt kulturprodukt, mente Kant. Det er vi som ordner og former virkeligheten i samsvar med vårt medfødte erkjennelsesapparat. I seg selv er virkeligheten et uordnet, uformet og meningstomt materiale. Det betyr at det er fra oss all mening, orden og sammenheng stammer.

(Løken og Stubø, 2010)

Fenomenologien kritiserer Kants syn på fornuften som verdens eneste meningsskapende instans. Innenfor et fenomenologisk syn hevdes det at vi ikke kan forholde oss objektive til verden fordi vi står midt i den og er en integrert del av den; vi oppfatter verden som meningsfull uavhengig av våre objektive observasjoner, og det er først gjennom interaksjon med verden at vi får kunnskap om den. Det er nettopp dette fokus på de ytre fenomenenes viktighet i dannelsen av bevissthetsstrukturer som er tilgrunnliggende for Levinas' filosofi, og som skiller Levinas fra tradisjonell bevissthetsfilosofi. Og det fenomenet som skulle vise seg å bli mest interessant for Levinas er altså ett menneskes møte med et annet menneske.

4. LEVINAS' ETIKK – SOLIDARISK ETIKK

På denne bakgrunn fremsetter altså Levinas sin etiske filosofi. I sin samtid opplevde han at mennesker var i stand til systematisk å påføre sine medmennesker de verst tenkelige fysiske og psykiske lidelser. Mennesker viste seg i stand til å begå den mest umenneskelige av alle handlinger – det å ta en annens liv – i massiv skala. Når den andre verdenskrigs utallige bestialske udåder kunne begås av så mange mot så mange andre, kan det da være slik at etikkenes opphav utelukkende ligger i den menneskelige fornuft? Nei, sier Levinas. Fra sitt fenomenologiske ståsted ser han en mulig løsning på sin samtids filosofiske problemer. Hans løsning er original, og hans filosofi er solidarisk.

Levinas' etiske filosofi hevdes på samme tid å være både enkel og komplisert. Enkel fordi all hans tenkning kan oppsummeres i ett prinsipp, komplisert fordi hans måte å presentere sin filosofi på, hans argumentasjon og hans språkføring, er alt annet enn enkel. Grunnet de begrensninger som er gitt for denne oppgavens omfang må nødvendigvis en presentasjon av Levinas' tenkning her være noe forenklet og kortfattet. Til tross for denne kortfattetet mener jeg at de mest sentrale deler av hans tenkning vil tre tydelig frem, slik at dette kan brukes til å belyse hans tenkning som solidarisk. Jeg vil i denne delen av oppgaven bruke materiale fra den tidligere nevnte artikkelen av Vetlesen (1996) samt Levinas' eget verk *Den Annens Humanisme* fra 1972. *Den Annens Humanisme* ble utgitt mellom to av Levinas' hovedverker, doktorgradsavhandlingen *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité* (1961) og *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1974). I dette verket presenterer ikke Levinas en komplett oversikt over sin etikk, men han gir innblikk i den gjennom «drøftelse av aktuelle kulturfilosofiske problemer, som sprogfilosofiens aporier,

strukturalismens begrensning, marxismens styrke og utilstrekkelighet, alt samlet i perspektivet: *humanismen i krise*» (Aarnes i Levinas, 2004). Gjennom disse drøftelsene belyses sentrale deler av hans filosofi.

Innenfor nærhetsetikken tales det om at mennesker står i en relasjon til hverandre – et individ står i en relasjon til Den menneskelige andre. I den tradisjonelle moralfilosofi har dette forholdet vært ansett som likeverdig: begge parter i en slik relasjonsmodell har det til felles at de er mennesker, og individet anser Den andre for å være lik seg selv – og likeverdig – i kraft av deres felles menneskelighet. Erkjennelsesteoretisk sett er det altså snakk om at individet bruker sin fornuft til å abstrahere det allmenne i relasjonen, det som er likt, og det er erkjennelsen av dette som danner basis for moralen. Med andre ord: mennesket er selvbestemt, og moralen er underlagt, eller strømmer ut fra, den menneskelige fornuft. På et overordnet nivå kan man se viktigheten av å betrakte alle mennesker som likeverdige, jamfør FN og menneskerettighetene. Men hva da med det som ikke er likt? Det finnes ikke to like mennesker på jorda, vi er alle unike individer med unik verdi. Skal man se fullstendig bort fra dette? Nei, mener Levinas, og det er her han bryter med Descartes og den moderne filosofi: det er moralen som er overordnet, og mennesket som derfor må styres av den, ikke omvendt.

Innenfor filosofihistorien må dette betraktes som et paradigmeskifte. Descartes, Kant og flere, de som fremholder erkjennelsesteorien som «første filosofi», hevder at moralen er et produkt av den menneskelige fornuft, og at den derfor er underlagt menneskelig kontroll. Men er den ikke da også underlagt menneskelige svakheter og vrangforestillinger? Det autonome mennesket vil kunne finne måter å tilpasse moralen på, slik at det kan nå sine individuelle mål. Hva slags moral er det for eksempel som får mennesker til å begå folkemord? Levinas går på sett og vis tilbake til antikkens Hellas, og Platons syn på at det er noe utenfor mennesket som utgjør den høyeste sannhet. For Platon er det ideene som utgjør dette utenforliggende, det er ideene som dikterer hva som er sant og virkelig og hva som er rett moralsk handlemåte. For Levinas er det slett ikke snakk om å relansere idélæren, men det er snakk om å hente frem igjen samme tankestruktur: at det ikke er noe i oss mennesker som dikterer moralen, men noe utenfor. For Platon var ideene moralens kilde,

for fenomenologen Levinas er det en hendelse. Og den hendelsen, det fenomenet, som viser oss at moralen er oss overordnet, er nettopp erfaringen av møtet med Den andre.

I møtet med Den andre blir vi gjort klar over at vi er ulike, ikke like, slik mange filosofer fra Descartes og fremover ville ha hevdet. Det er opplevelsen av det unike i hvert menneskelige møte som vektlegges, hva det er som gjør det individet vi møter til noe annet enn oss selv. Det er med andre ord ikke snakk om et møte preget av likestilling og symmetri, men tvert imot et asymmetrisk møte, hvor vår opplevelse av Den andre som annerledes gir oss innsikt både i Den andres og vår egen individualitet:

Det som individualiserer, er ansvaret. Ansvar kommer ubedt, like ubedt som Den andre. Ansvarets ubedthet er Den andres ubedte kommen. Ansvar mottas i den ordløse appell som utgår fra Den andre som ansikt. I ansiktet står det skrevet nød, nakenhet, trenghedhet. Med ordløs autoritet utsteder ansiktet en *appell* av normativ og kategorisk art: Du skal ikke drepe. Ansiktet stiller jeget under tiltale: jegets ansvar er ikke noe annet enn denne *tiltalhet* av appellen i ansiktet. Ansvar betyr: å svare på til-talen.

(Vetlesen, 1996, s. 33, min understreking)

Dette er på mange måter selve kjernen i Levinas' tenkning. Den ordløse appellen fra Den andres ansikt pålegger Jeget et ansvar for Den andres ve og vel. Med andre ord: ansvaret *påtvinges* individet, det er ikke noe vi kan *påta* oss, slik dagligtalen uttrykker det. Ansvaret for Den andre er for Levinas et slags kategorisk imperativ – møtet med Den unike andres ansikt pålegger meg et ansvar, som individ, et ansvar som ikke kan fraskrives eller påtas av andre enn meg. I møtet med Den andre oppstår den tidligere nevnte erfaringen som «ytter motstand» på det kjente i subjektet. I møtet opplever man sann erkjennelse, idet man tvinges til å rive seg løs fra ens egne tanker og svare på «til-talen» fra appellen i Den andres ansikt. Vår identitet, ja, hele vår væren defineres av møtet med et annet unikt individ: «Ubøyeelig subjekt i egenskap av å være *gissel*, uerstattelig av andre, forut for værens og det værendes tvetydighet, og forut for en naturs betingelse» (Levinas, 2004, s. 88). Jegets identitet består med andre ord i å være moralsk forpliktet overfor Den andre. Vi får sann

erkjennelse i møtet med Den andre, idet møtet fordrer et moralsk ansvar av oss. *Etikken kommer først*, ontologien og erkjennelsesteorien kommer etter – etikken er altså «første filosofi», hevder Levinas.

I 2. Hva er solidaritet? redegjorde jeg for vanskeligheten av å finne en entydig definisjon av begrepet solidaritet. Allikevel vil nok de fleste være enige om at solidaritet dreier seg om medmenneskelighet, om et mellommenneskelig fellesskap tuftet på felles interesser; at solidaritet handler om en følelse av samhold og samhörighet, og at det handler om å støtte våre medmennesker. Men hva er så fellesnevneren for en slik forståelse av solidaritetsbegrepet og Levinas' etiske filosofi? Hva er det som gjør at solidaritet fungerer i praksis, eller rettere sagt, hva er det som skal til for at solidaritet skal fungere? Solidariteten og Levinas' tenkning deler en felles idé, ett sentralt begrep som oppsummerer mye av deres essens, nemlig *ansvar*. Solidaritet vil kun ha mening dersom det ligger noe bak som driver oss til handling: følelsen av ansvar for våre medmennesker, ansvar for Den andre.

For Levinas står dette ansvaret tydelig frem som det utgangspunktet som kan redde humanismen og menneskeheten fra den krisen de står overfor. Levinas løfter Den andre opp og frem. Han ser tilbake til Platon og finner, for første gang på flere hundre år, filosofiens utgangspunkt i noe ytre, nemlig i møtet med Den andre som ansikt. Den andres ansikt er for Levinas selve definisjonen av sårbarhet, i Den andres ansikt står det skrevet nød og nakenhet, og fra ansiktet utgår en appell om medmenneskelighet: ikke skad meg! Det er som om møtet med Den andre befaler oss: Vis meg solidaritet!

Den andres ansikt er en helt sentral tankefigur hos Levinas; det er appellen fra ansiktet som utløser hele hans tenkning. I det første essayet i *Den Annens Humanisme* skriver Levinas om betydning og mening i filosofisk sammenheng, blant annet gjennom anskuelser av samtidsfilosofiens syn på språk og kultur. Her gir han oss et innblikk i Den andres viktighet, i det han hever denne over filosofien, som mottaker av alle språklige og kulturelle uttrykksformer:

Den Annen som står meg ansikt til ansikt, er ikke innbefattet i den værens totalitet som er uttrykt. Den Annen stiger frem bak enhver ansamling av væren, som den jeg uttrykker meg for når jeg uttrykker meg. Jeg (be)finder meg foran den Annens ansikt. Han er hverken kulturell betydning eller noe blott og bart gitt. Han er opprinnelig *mening*, fordi det er han som forlener selve uttrykket med mening, fordi det bare er gjennom ham at et fenomen som betydning, av seg selv, trer inn i væren.

(Levinas, 2004, s. 61)

Det er altså ikke noen mening i hverken språk eller kultur uten Den andre, hevder Levinas, det er tvert imot Den andre som *er* mening. Dette belyser ansiktets betydning for Levinas' filosofi: ingenting har mening forut for møtet med Den andres ansikt.

Man ser at Levinas har tatt et steg utover fenomenologien. Fenomenologien fremholder at bevisstheten er intensjonal, idet den retter seg mot objekter i verden. Levinas hevder derimot at møtet med Den andre er noe helt annet enn dette: her er det ikke snakk om at bevisstheten retter seg mot Den andre, men at Den andre melder sin ubedte ankomst. Det ligger ingen intensjonalitet bak dette møtet, mener Levinas, vi søker ikke dette møtet, det kommer til oss, uten at vi har rettet bevisstheten mot det (Aarnes, 2006). Det er ingen andre objekter i verden som har denne innvirkningskraft på individet, og derfor må dette møtet danne utgangspunkt for all tenkning:

Avkledt selve formen bever ansiktet i sin nakenhet. Det er ynkelighet (misère). Ansiktets nakenhet er ribbet og allerede bønnfallelse, ved sin *direktheit* rettet mot meg. Men denne bønnfallelse er en fordring. Ydmykhet forenes med høyhet. Og i dette bebudes den etiske dimensjon i besøken. [...] mens den frie tanke *forblir den Samme*, pånøder ansiktet seg (meg), uten at jeg kan forholde meg døv til dets påkallelse eller glemme det, dvs. uten at jeg kan opphøre å være ansvarlig for dets ynkelighet. Bevisstheten mister første-plassen. Ansiktets nærvær betyr en uavviselig ordre – en befaling – som opphever bevissthetens råderett.

(Levinas, 2004, s. 63, min understreking)

Ansvar for Den andre som påtvinges oss gjennom ansiktets appell detroniserer både fornuften og bevisstheten fra sine opphøyede posisjoner i filosofien. Ansvar er utgangspunkt for all filosofisk tenkning, hevder Levinas, og tar et oppgjør både med arven fra Descartes, og med sine egne fenomenologiske røtter: «Subjektet er ansvar før det blir intensjonalitet» (Levinas, 2004, s. 89).

Jeget som individ møter et annet unikt individ som ansikt, og opplever å bli pålagt ansvar for Den andre i dette møtet, hevder Levinas. Fordi både jeg og Den andre er unike, kan hverken jeg eller vedkommende erstattes av noen andre, uten at møtet radikalt forandres – det er dette som er begrunnelsen for individets ansvar:

Å være Jeg betyr fra nå av ikke å kunne unndra seg ansvaret, som om hele skaperverket hvilte på mine skuldre. Men ansvaret som tømmer jeget for herskertrang og egoisme [...] forvandler det ikke til et moment i den universelle orden, det stadfester det unike ved jeget. Det enestående ved meg er det faktum at ingen kan stilles til ansvar i mitt sted.

(Levinas, 2004, s. 64)

Levinas mener videre at ansvaret pålegges oss forut for all annen erfaring, at det er før-historisk og an-arkisk (opprinnelsesløst). Således står møtet med Den andres ansikt igjen som en filosofisk ur-begivenhet, en begivenhet som utløser all filosofisk aktivitet:

Ut fra ansvaret som er eldre enn substansenes *conatus* («strev»), eldre enn begynnelsen og prinsippet, ut fra det an-arkiske er Jeget, når det har vendt tilbake i seg, ansvarlig for den Annen. Det vil si at det er gissel for alle, stedfortreder for alle i kraft av selve sin uutbytbarhet, gissel for alle de andre som, nettopp som *andre*, ikke tilhører samme slekt (art) som Jeget, fordi jeg er ansvarlig for dem, uten å bekymre meg om deres ansvar for meg.

(Levinas, 2004, s. 96–97, min understreking)

En viktig konsekvens av Levinas' etiske modell blir at ansvaret kun går én vei. Jeg kan ikke forvente at mitt ansvar, min solidaritet, for Den andre gjengjeldes av vedkommende. Ansvaret er kategorisk og unikt mitt, og Den andres reaksjon på meg påvirker ikke dette ansvaret.

Dette var kun en kort introduksjon til Levinas' etiske filosofi. Som nevnt i denne delen innledningsvis, er Levinas både komplisert og innfløkt på den ene siden, og lettfattelig på den andre. Om man nå ser bort fra argumentasjonen hans et øyeblikk, og anskuer konklusjonene hans, trer en revolusjonerende ny og unik etikk frem. Fornuften er ikke etikkenes fødested, mener Levinas, tvert imot, det er etikken som er fornuftens fødested. Og etikken utgår fra Den andres ansikt i form av en appell om å ta vare på Den andres liv – en solidarisk fordring. I møte med Den andres ansikt opplever vi det som er totalt annerledes fra oss selv, og vi opplever å få et ufravikelig ansvar for Den andres velferd påtvunget oss.

Når Levinas bruker møtet med Den andre som hele filosofiens utgangspunkt, blir hele vår væren definert ut fra dette møtet; vår eksistens og vår identitet defineres av å være ansvarlig for våre medmennesker, og dermed kan vi ikke fraskrive oss dette solidariske ansvaret uten å miste vår identitet, uten å feile i vår første plikt som mennesker. Unnlater vi å svare på tiltalen fra Den andres ansikt blir hele vår væren meningsløs; Jeget er et unikt individ i kraft av å være uerstattelig i relasjonen til Den andre. For å si det med Levinas (og bibelen): «Du er din brors gjeter». I dette lys fremstår hele Levinas' etikk som et storslagent solidarisk prosjekt: å være, det er å være for Den andre – hos Levinas er solidariteten selve utgangspunktet for all væren og tenkning.

I sitt forord til den norske oversettelsen av *Den Annens Humanisme* skriver oversetteren, dr. philos. Asbjørn Aarnes: «Møtet med den Annens ansikt som bønnfaller meg, er forpliktende fra en tid før alle prinsipper om solidaritet ble proklamert – det er *an-arkisk*, sier Levinas, dvs. opprinnelsesløst» (Aarnes i Levinas, 2004, s. 14). Her henviser Aarnes direkte til solidaritetsbegrepet i sin beskrivelse av Levinas' etikk. Men han går lenger enn bare å si at det er sammenheng mellom solidaritet og Levinas: her viser han til at selve solidaritetens opphav *er* møtet med Den

andre, begrepet solidaritet får mening først etter at vi har innsett vårt ansvar for våre medmennesker. Solidariteten springer altså ut av ansiktets appell.

Den andres ansikt, som utstråler hjelpeløshet, befaler oss å vise omsorg og barmhjertighet. Dette er altså ikke et møte mellom likeverdige individer, tvert imot, møtet er preget av et Jeg som er etisk forpliktet overfor Den andre forut for alle tanker om egoisme og likeverd. Jeget får være først i å anerkjenne og svare på tiltalen fra Den andre: I møtet mellom meg og Den andre er Den andre meg overordnet. Levinas omformulerer på en måte det gamle bibelord, «du skal elske din neste som deg selv», og radikaliserer det: «du skal elske din neste *mer enn deg selv*». Denne asymmetrien i jeg–du-relasjonen, denne radikale anti-egoisme, må sies å representere solidaritetstanken i sin mest rendyrkede form. Når man hever ansvaret for Den andre opp over ens egne behov, når man setter Den andre først, viser man den ypperste medmenneskelighet.

I Levinas' anti-egoistiske filosofi ligger også hans oppgjør med de negative konsekvensene av Det moderne prosjekt. Ved å gjøre møtet med Den andre til filosofiens utgangspunkt, velter han det fornuftige enkelt-individ ned fra sin høye trone og redder moralen, og solidariteten, fra undergangen. Når det er Den andres behov, og ikke det enkelte individs fornuft, som er utgangspunkt for etikken, blir ekstrem individualisme og moralsk relativisme *per definisjon* etisk forkastelig. Ettersom ansvaret for Den andre er absolutt og ufravikelig, kan ikke individet påberope seg noen fornuftsmessige grunner til å fraskrive seg ansvaret. Når hele vår eksistens springer ut av å være ansvarlig for våre medmennesker, finnes det ingen god moralsk grunn til å tilsidesette Jegets ansvar for Den andre. Individets egne mål er for Levinas totalt underordnet Den andres behov, siden selve målet med vår væren først og fremst er å være uerstattelig i vårt ansvar for Den andre. I Levinas' etiske filosofi trumfer Den andre individualismen, relativismen og fornuftstroen, de har alle blitt erstattet av noe annet. Tilbake står Jegets ansvar: det solidariske ansvar for Den andre.

5. LEVINAS I DEN NORSKE SKOLE

Norske myndigheter har, gjennom Opplæringsloven, tatt stilling imot etisk relativisme: den nye formålsparagrafen fremhever blant annet solidariteten som en etisk grunnpilar i den norske skole. Hvordan kan så Levinas' filosofi bidra til at undervisning og skolemiljø preges av solidaritet? Hvilken relevans har Levinas' etikk for skolen?

Det kan ved første øyekast virke vanskelig å omsette Levinas' filosofi til konkrete, praksisrettede tiltak i skolen. I sin filosofi presenterer ikke Levinas noen komplett etikk med klare moralske handlingsmønstre for enhver gitt etisk valgsituasjon. Det han ønsker å vise oss er etikkens utgangspunkt, nemlig møtet med Den andre, appellen fra Den andres ansikt som fordrer et ansvar av oss. Det Levinas sier er altså at alle våre beslutninger i etiske valgsituasjoner må ta utgangspunkt i ansvaret for Den andre. Og her finner vi noe konkret som kan bringes inn i skolehverdagen: solidaritet definert som ufravikelig ansvar for Den andre.

Beskrivelsen av appellen fra ansiktet vil være noe de fleste elever kan knytte erfaringer til: alle har sett nøden og sårbarheten i Den andres ansikt på et eller annet tidspunkt, for eksempel i ansiktet til et spedbarn, en venn, et familiemedlem eller et skadet eller sørgende menneske i en nyhetsreportasje fra et katastroferammet område et eller annet sted i verden. I tillegg vil de alle ha opplevd å være i en situasjon hvor de var avhengige av sine medmenneskers solidaritet, når de selv var i nød eller var sårbare, og mange vil være bevisst (eller vil kunne bevisstgjøres) det faktum at de også i fremtiden vil kunne finne seg i situasjoner der de vil være avhengige av andres støtte. Appellen fra ansiktet vil være en tankefigur de fleste elever vil kunne slutte seg til basert på egne erfaringer,

eller nærmest rent intuitivt. Samtidig er Levinas' tenkning forankret i fenomenologien, og fremstår som logisk utledet fra denne filosofiske tanke-rettning; det er helt klart også *filosofisk* hold i Levinas' argumentasjon.

Levinas' tenkning, i en noe forenklet form, vil kunne presenteres på forskjellige måter på forskjellige trinn i skolen, som et ledd i å utvikle elev-ers forståelse av solidaritetstanken. Det som gjør hans filosofi så aktuell i dagens skole, en skole som skal demme opp for individualisme og etisk relativisme, er nettopp det at han stiller seg i opposisjon til den type tenkning som forsvarer individets selvråderett i moralspørsmål. Det fornuftige individ som fatter autonome etiske beslutninger må vike plassen hos Levinas, det er ikke Jeget som bestemmer hva som er rett og galt. Rett og galt defineres av møtet med Den andre, i møte med det ansvaret som pålegges Jeget av appellen fra Den andres ansikt. For Levinas er det ansvaret for Den andre, solidariteten, som definerer oss som mennesker; vi kan ikke overse vår nestes nød uten å bli stemplet som umoralske. Dette absolutte krav om solidaritet kan være en ledestjerne for barn og unge i et samfunn hvor alle etiske normer kan virke flytende, utydelige og diskutabile.

Men det er ikke bare i undervisningssammenheng at Levinas er aktuell i skolen. Vel så viktig som hva lærere sier i sin undervisning, er måten de oppfører seg på overfor sine elever, overfor sine kollegaer og andre mennesker generelt, eller for å si det med Levinas: hvordan de møter Den andre. Det påligger altså alt pedagogisk personell et ansvar for å vise solidaritet i sin omgang med andre mennesker; lærere må gå foran med et godt eksempel. Det er kanskje allikevel viktigst at elevene selv opplever at de voksne rundt seg tar solidaritet og Levinas' filosofi på alvor, som Aarnes skriver i Dagbladet:

Levinas har også berørt deler av den pedagogiske stab, for også lærerne kjenner den uoverstigelige muren mellom dem selv og elevflokkene som svinger fra skråsikkerhet til hjelpeløs forvirring. Det er fra Levinas de kommer, disse utfordrende ordene: Tenk om eleven har rett overfor den foresatte autoritet!

(Aarnes, 2006)

Elevene skal læres opp til solidaritet, og skal det lykkes, må de oppleve solidaritet som en reell etisk verdi som er tilstede i deres hverdag, en etisk verdi som etterleves av deres lærere og som de opplever å bli møtt med av andre.

6. APRÈS VOUS

Denne oppgaven hadde i hovedsak to mål: først og fremst å spore solidaritetstanken i Emmanuel Levinas' etiske filosofi, med hovedvekt på hvordan denne kommer til uttrykk i *Den Annens Humanisme*, dernest å se om Levinas' tenkning kunne bidra til å fremme solidaritet som etisk verdi i den norske skole.

I *Den Annens Humanisme* har Aarnes lagt ved et essay med tittelen *Emmanuel Levinas – liv og verk*. Her viser han blant annet til sine samtaler med Levinas i Frankrike, og han skriver om møtet med ham som han kaller «ansiktets filosof». Like etter at Aarnes har blitt tatt imot ved døra, snur Levinas seg mot ham, og spør: «Har dere på norsk dette vidunderlige uttrykket *après vous* (efter Dem), det finnes visstnok heller ikke på tysk, den enkle høflighetsfrasen på fransk rommer hele min filosofi». (Aarnes i Levinas, 2004).

Levinas' filosofi er altså både enkel og komplisert: enkel fordi den kan oppsummeres i én enkelt høflighetsfrase, komplisert fordi Levinas brukte hele sitt liv på å fremsette, forsvare og nyansere den i bøker og andre fora. Innenfor denne oppgavens omfangsramme mener jeg å ha redegjort for de mest sentrale delene av hans tenkning slik den fremstår i *Den Annens Humanisme*. Det revolusjonerende nye ved Levinas er at hans sentrale tankefigur – møtet med Den andre som ansikt – ikke bare danner utgangspunkt for etikken, men også for ontologien og epistemologien. I dette møtet blir vi påtvunget et ansvar for Den andre, det er etikken som oppstår først, det er etikken som må danne basis for all filosofi, hevder Levinas. Og det er i denne argumentasjonen at solidaritetstanken, slik den henvises til i denne oppgaven, trer tydeligst frem: vår væren

defineres ut fra vårt ansvar for Den andre. Å være et moralsk menneske vil si å opptre i samsvar med ansvaret for våre medmennesker. Det er etter min mening dette ansvaret som er solidaritetens fundament.

Ideen om å la Den andres velferd være utgangspunktet for alle etiske beslutninger er i høyeste grad aktuell for alle som skal ha solidaritet som etisk prinsipp, elever så vel som pedagoger. Skal solidaritet kunne utkonkurrere vår tids moralske relativisme, må den være forankret i elevenes erfaringer fra det virkelige liv og være tuftet på et solid filosofisk fundament. Levinas' etikk innfrir på begge disse punkter.

Emmanuel Levinas døde i 1995, men er fremdeles i høyeste grad en aktuell filosof. I en verden hvor de tradisjonelle normer er i ferd med å bli meningsløse, fremstår hans filosofi som moralens redning, oppsummert her med hans egne ord: «*Après vous*», sier Levinas; min neste først.

LITTERATURLISTE

- Brøntveit, E. & Duesund, K. (2004). *Filosofi, livssyn og etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Emmanuel Levinas. (s.a.). Lokalisert 10. april 2010, på Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Emmanuel_Levinas
- Fenomenologi. (s.a.). Lokalisert 25. april 2010, på Wikipedia: <http://no.wikipedia.org/wiki/Fenomenologi>
- Henriksen, P. (Red.). (2006). (2) Lévinas, Emmanuel. I *Store Norske Leksikon* (Bind 9, s. 481). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Henriksen, P. (Red.). (2006). (1) Solidaritet. I *Store Norske Leksikon* (Bind 13, s. 431). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Generell Del*. Oslo: Departementet.
- Levinas, Emmanuel. (2004). *Den Annens Humanisme*. Norsk oversettelse ved Asbjørn Aarnes (3. utg.), med innledning, noter og et essay av oversetteren. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Løken, H. & Stubø, I. (2010). *Avhengighet og ansvar – Knud E. Løgstrups og Hans Jonas' tenkning som utgangspunkt for formidlingen av solidaritetstanken i skolen*. Upublisert artikkel presentert for prosjektgruppa i forskningsprosjektet «Kan vi enes om solidaritet?», Hamar, Norge.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1-1. (2010). Lokalisert 9. august 2010, på Lovdata.

The European Graduate School. (s.a.). *Emmanuel Levinas – Biography*. Lokalisert 8. april 2010, på:
<http://www.egs.edu/media/library-of-philosophy/emmanuel-levinas/biography/>

Tollefsen, T., Syse, H., & Nicolaisen, R. F. (2002). *Tenkere og ideer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vetlesen, A. J. (1996). Emmanuel Levinas. I Vetlesen, A. J. (Red.). (1996). *Nærhetsetikk*. (s. 15–49). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Wangensteen, B. (Red.). (2005). *Bokmålsordboka*. Oslo: Kunnskapsforlaget.

Wehmeier, S. (Red.). (2005). *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (7. utg.). Oxford: Oxford University Press.

Aarnes, A. (2006, januar 12). *Emmanuel Levinas – et 100-årsminne*. *Dagbladet*. Lokalisert på:
<http://www.dagbladet.no/kultur/2006/01/12/454546.html>

Harald N. Løken og
Ingebjørg Stubø

Avhengighet og ansvar

Knud E. Løgstrups og Hans Jonas' tenkning
som utgangspunkt for formidlingen
av solidaritetstanken i skolen

INNHold

1. Innledning	107
Solidaritet – en grunnleggende verdi i skolen	107
Mål, metode og materiale	108
Kort begrepshistorie	110
Formålsparagrafen og det senmoderne	111
2. Solidaritetstanken hos K. E. Løgstrup	113
Solidariteten med samfunnet svikter	113
Behovet for etiske idealer	114
Avhengighetsetikk	115
Tillit og ivaretagelse	116
Det fenomenologiske utgangspunktet	118
Skapelsestanken	119
3. Solidaritetstanken hos Hans Jonas	121
Et solidarisk interessefellesskap	121
Fundamentet for et solidarisk interessefellesskap	124
Alt i naturen har verdi	125
Ansvaret for det solidariske fellesskap	127
Et ugjenkallelig og uoppsigelig ansvar	129
4. Oppsummering og refleksjon: Solidaritetstanken i skolen	131
Å motvirke tendensen til verdirelativisme	131
Å skape forståelse for de grunnleggende livsbetingelser	132
Praktisk anvendelse av solidaritetstanken	134
Litteratur	136

1. INNLEDNING

Solidaritet – en grunnleggende verdi i skolen

Solidaritet er en av verdiene som eksplisitt nevnes i den nye formålsparagrafen for grunnskolen. I desember 2008 vedtok Stortinget at «opp-læringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og *solidaritet*, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane».

Også Kunnskapsløftet understreker at skolen skal formidle solidaritetstanken i sin virksomhet. Der heter det bl.a. at skolen skal fremme «solidaritet på tvers av grupper og grenser» og at «oppfostringen skal formidle kunnskaper om og fremme likeverd og solidaritet overfor dem som har andre forutsetninger enn flertallet» (2006:84). Når norske skolebarn skal oppdras til å internalisere og praktisere solidaritet som holdning og verdi, er det behov for en nærmere gjennomtenkning av solidaritetstankens innhold og forutsetninger. Denne artikkelen ønsker å bidra til en slik gjennomtenkning.

Mål, metode og materiale

Selv om de fleste av oss har en formening om hva solidaritet betyr, er det ikke umiddelbart lett å presisere det nærmere innholdet i solidaritetsbegrepet. Det framstår som utydelig.¹ Vi kjenner nok begrepet i hovedsak fra den politiske retorikken, der det gjerne brukes som honnørord i ulike sammenhenger og ofte med høyst forskjellig innhold. Men selv om det kan være vanskelig å presisere innholdet i solidaritetsbegrepet, forutsetter det i hvert fall en forestilling om at vi som mennesker har noe grunnleggende felles; vi står sammen om noe. Det handler om en eller annen form for kollektive vilkår, kollektivt ansvar og kollektive handlinger.

Med utgangspunkt i denne forestillingen vil vi i det følgende undersøke nærmere solidaritetstankens innhold og forutsetninger i Knud E. Løgstrups og Hans Jonas' tenkning.

Vi er primært ikke ute etter å sammenligne Løgstrup og Jonas, men etter å anvende deres tenkning i en refleksjon over hvordan solidaritetstanken kan formidles i skolen.

Løgstrup og Jonas har med sitt felles utgangspunkt i den fenomenologiske tradisjonen gjort det til sitt prosjekt å beskrive menneskelivets grunnvilkår som forutsetning for en gjennomgripende etisk nytenkning. Vi er opptatt av å undersøke om disse umiddelbart erfarte og ikke-valgbare grunnvilkårene, slik de kommer til uttrykk i Løgstrups og Jonas' tenkning, kan bære solidariteten. En slik undersøkelse vil kunne gi viktige innspill til gjennomtenkningen av hvordan solidaritetstanken kan tematiseres i skolen. I Løgstrups og Jonas' fenomenologiske analyser trer *avhengighet* og *ansvar* fram som det vi kunne kalle etiske grunnfenomener. I vår undersøkelse vil vi derfor legge vekt på disse grunnfenomene fordi de er av særlig betydning for solidaritetstanken hos Jonas og Løgstrup.

¹ Vi referer her til den allmenne oppfatningen av solidaritetsbegrepet. Flere sosiologer og sosialfilosofer har en relativt klar definisjon av begrepet (jfr. Marx, Durkheim og Weber), men disse definisjonene har i begrenset grad hatt gjennomslag i offentligheten. Artikkelen begrensete omfang gir ikke rom for å diskutere forskjellige solidaritetsbegreper.

Løgstrups og Jonas' tenkning representerer det Ivar Asheim kaller «to horisonter og to blikk» (Asheim, 1991:17). Løgstrup er mest opptatt av samtidshorisonten, mens Jonas i hovedsak retter blikket mot framtiden.² Selv om Jonas og Løgstrup står for to ulike typer av våkenhet som etikken må ta vare på, betyr ikke det nødvendigvis at de står i et motsetningsforhold til hverandre. De kan derimot gjensidig utfylle hverandre, kanskje særlig med tanke på didaktiske refleksjoner over solidaritetsbegrepet (Asheim, 1991:19–20). For både Jonas og Løgstrup utmerker seg ved at de tilbyr en helhetsforståelse av solidariteten. Deres respektive analyser viser begrensningene i tidligere solidaritetsideer og peker mot nye og mer omfattende solidaritetsidealer. Og i tillegg til å definere solidaritetstanken, inneholder deres tenkning også retningslinjer for en praktisk anvendelse av solidariteten.

Løgstrup og Jonas etterlater seg en stor skriftlig produksjon. I en artikkel som denne har vi naturlig nok vært nødt til å velge ut et begrenset antall kilder. Materialet for undersøkelsen er for Løgstrups vedkommende først og fremst artikkelen 'Solidaritet og kjærlighet'³, og hans etiske hovedverk *Den etiske fordring*. Det er i dette verket han tydeligst gir uttrykk for sin etiske grunnlagstenkning. Når det gjelder Jonas er hovedkildene *Das Prinzip Verantwortung* i engelsk oversettelse, *The Imperative of Responsibility*, og *The Phenomenon of Life*, en helt nødvendig kilde for å forstå grunntrekkene i hans moralfilosofi. Analysen og drøftingene vil bygge på vår egen forståelse av disse verkene. Av plasshensyn har vi ikke tatt med så mange kommentarer til de to, men noen har fått plass i noteapparatet.

² Løgstrup er riktignok også opptatt av framtiden og den globale horisonten (jfr. Løgstrup 1993), men han har allikevel sitt hovedfokus rettet mot samtiden og den nære horisonten.

³ Artikkelen 'Solidaritet og kærlighed' står i artikkelsamlingen med samme navn, *Solidaritet og kærlighed, som ble utgitt posthumt i 1987. Artikkelen 'Solidaritet og kærlighed' er trolig noe av det siste Løgstrup skrev om etikk* (Andersen, 1995). Vi benytter oss av utgaven fra 1993.

Kort begrepshistorie

Det snakkes og skrives om både solidaritetsbegrepet, solidaritetstanken og solidaritetsideen. Vi betrakter disse som synonyme og bruker dem om hverandre (Stjernø, 2005:11). Etymologisk kommer *solidaritet* fra latin: *in solidum* som ordrett betyr «for det hele». Solidaritetstanken har en lang historie, den kan i hvert fall spore sine røtter tilbake til de stoiske filosofer og deres tanke om at alle mennesker er bærere av den samme guddommelige verdensfornuft. Og fordi alle mennesker er felles om denne *logos* er alle brødre og søstre. For stoikerne var dette et argument mot slaveriet, en samfunnsordning som var svært utbredt i antikken. Når alle mennesker var like i kraft av å ha del i den samme guddommelige *logos* var det naturstridig at noen skulle eie andre. Stoikerne har av samme grunn vært en viktig kilde til den moderne tanken om menneskerettigheter. Også i de første kristne menigheter stod solidaritetstanken sterkt. Det fortelles bl.a. at urmenigheten i Jerusalem levde kollektivt og delte sin eiendom med fellesskapet (Ap.gj. 2:44–45). Og forbildet var Jesu liv og død, et liv og en død de tolket som Guds solidaritet med en lidende menneskehet.

I nyere tid dukket solidaritetstanken for alvor opp igjen i Frankrike på slutten av 1700-tallet. I perioden fram mot og under den store revolusjonen i 1789 var det borgerskapet som appellerte til folkets «brorskap» mot det urettferdige privilegiesystemet som hadde behersket Frankrike – og mange andre europeiske land – i flere hundre år. Utover på 1800-tallet var det arbeiderklassen som tok begrepet i bruk. I 1848 kom *Det kommunis-tiske manifest* som makte til samhold og solidaritet blant Europas fattige og undertrykte. Arbeiderbevegelsen fikk etter hvert både en politisk og en faglig fløy, og fagbevegelsens solidaritetsprinsipp ble et mektig våpen i kampen mot kapitaleierne. På 1900-tallet fødtes tanken om velferdsstaten. Kollektivet skulle ta ansvaret for de som ikke hadde mulighet til å ta ansvar for seg selv.

Men i vår egen tid er solidaritetstanken kommet under press fra mange hold. Stadig flere setter spørsmålsteget ved solidaritetstankens berettigelse og det kan merkes en generell holdningsendring i samfunnet (Stjernø,

2005). Det moderne autentisitetssidealet⁴ har bidratt til at menneskene i de liberale vestlige samfunn verken ønsker eller makter å bli enige om en felles forståelse av normative spørsmål. Og dette idealet blir gjerne sett på som en seier for frihet og toleranse. Men resultatet er et samfunn der ikke bare forstillingene om goder og verdier, men også anstrengelsen for å realisere dem er blitt individualisert.

Formålsparagrafen og det senmoderne⁵

Som vi allerede har påpekt, har norske myndigheter valgt å gi grunnskolen et bestemt verdifundament som elevene skal oppdras til å internalisere og praktisere. Tanken om at skolen skal bygge på og formidle bestemte verdier, står i opposisjon til sider ved utviklingen i det mange velger å kalle et senmoderne samfunn. Denne utviklingen stiller skolen overfor en formidabel oppgave når det gjelder oppdragelse og identitetsdannelse.

Hvis skolen skal lykkes med en slik oppgave, er det viktig å identifisere visse trekk ved samtidens moraloppfatning. I en artikkel som denne er det ikke rom for en grundig modernitetsanalyse, men noen typiske trekk ved den aktuelle kultursituasjonen kan allikevel påpekes. Liv Sundli foretar i sin bok om å være lærer i det senmoderne en interessant sammenligning mellom det hun karakteriserer som moderne og senmoderne samfunn. Sundli trekker først fram det hun oppfatter som særlige kjennetegn ved moraloppfatningen i modernitetens tidsalder. Normene var tydelige og velkjente, og det var lite rom for den enkeltes valg av verdier. Moralen var i stor grad et kollektivt anliggende. Ifølge Sundli preges derimot det senmoderne samfunnet av en stadig sterkere individualisering av moralen

4 Det er særlig den kanadiske filosofen Charles Taylor (1931-) som har beskrevet det han kaller det moderne autentisitetssidealet (Taylor, 1998).

5 «Senmoderne» brukes ofte som en betegnelse på dagens kultursituasjon. Et sentralt trekk ved et senmoderne samfunn er tanken om at mange perspektiver kan være gyldige samtidig. Alternative betegnelser for «senmoderne» er «postmoderne», «hypermoderne» og «refleksivt moderne» (Sundli, 2007:12). Vi har valgt å bruke betegnelsen «senmoderne» i denne artikkelen.

og relativisering av normene. Troen på menneskets fornuft og universelle sannheter er svekket, samtidig som religionen har fått redusert betydning for moral og identitetsdannelse (Sundli, 2007:21–23).

En slik generell beskrivelse av det senmoderne samfunn kan oppfattes å stå i konflikt med tenkningen bak formålsparagrafen. Formålsparagrafen kan derfor leses som om Stortinget har tatt stilling til denne konflikten ved å insistere på at bestemte verdier skal ligge til grunn for skolens virksomhet. I et slikt perspektiv avviser formålsparagrafen at ene og alene en individualisert moraloppfatning kan være utgangspunkt for undervisning og oppdragelse i skolen.

I denne sammenhengen er Jonas og Løgstrup spesielt interessante. Med sitt felles utgangspunkt i den fenomenologiske tradisjonen er de begge opptatt av at tilværelsen har noen gitte grunnvilkår som *ikke* er valg-bare. Innenfor et slikt perspektiv står Løgstrup og Jonas i opposisjon til en tenkning der hver enkelt velger sine egne verdier og konstruerer sin egen identitet. De argumenterer for at visse grunntrekk ved tilværelsen er felles for alle mennesker, og dermed mot kulturelle og individualistiske posisjoner. Disse universalistiske dragene hos Løgstrup og Jonas har vært særlig framtrædende i tidligere resepsjoner av tenkerne. Men deres posisjoner er allikevel åpne i den forstand at de ikke oppfatter de enkelte etiske normer som gitt en gang for alle. Dette gjør Løgstrup og Jonas aktuelle utover en strengt modernistisk kontekst og inn i en kultur-situasjon lik den Sundli beskriver som senmoderne. Dette gjør dem også spesielt interessante når formålsparagrafens verdier skal implementeres i skolen.

2. SOLIDARITETSTANKEN HOS K. E. LØGSTRUP

Solidariteten med samfunnet svikter

Den danske teologen og filosofen Knud Ejler Løgstrup er i likhet med mange andre opptatt av holdningsendringene i de senmoderne samfunn. Det er særlig i artikkelen 'Solidaritet og kærlighed' (1993) han drøfter solidaritetens vilkår i vår egen tid. Og det er i første rekke solidariteten med *samfunnet* som svikter, skal vi tro Løgstrup. Vi er blitt så egoistiske at vi knapt nok lenger gidder å bry oss om samfunnet rundt oss, og enda mindre om å kritisere det. Dette kunne lede oss til å tro at vi har mindre og mindre felles. Men det er en feilslutning, mener Løgstrup. For selv om forestillingen om at vi har noe felles smuldrer opp, har vi faktisk like mye felles som vi alltid har hatt, ja kanskje mer (1993:12–14).

Solidaritetstanken forutsetter en slik forestilling om at vi er felles om noe, sier Løgstrup. «At være solidarisk betyr derfor at støtte andre, springe ind for dem på basis af det som man er fælles med dem om» (1993:8). Han peker på at begrepet solidaritet opprinnelig kommer fra en juridisk kontekst, men at det etter hvert fikk en tydeligere etisk valør. Men selv ved overgangen fra juridisk til etisk kontekst «dreier det sig stadig om personers indbyrdes afhængighed i kraft af det de er fælles om» (1993:7). Solidaritet forutsetter altså at de som er solidariske med hverandre har noe felles, og at de på basis av dette «fælles» står i et gjensidig avhengighetsforhold.

Men i løpet av den vestlige kulturs utvikling har solidariteten endret karakter, sier Løgstrup videre. «Fra at være den underordnede solidaritet med den overordnede og den overordnede solidaritet med den underordnede er den fra område til område blevet til en solidaritet mellem ligestillede» (1993:10). Karakteristisk for vår vestlige kultur er nemlig at det vi anser for framskritt og utvikling «har fundet sted i skikkelse af emansipation» (1993:11). Han setter likhetstegn mellom denne frigjøringen og den moderne demokratiseringsprosessen. Men denne utviklingen har allikevel ikke kunnet hindre at industrilandene har havnet i en situasjon der solidariteten svekkes.

Behovet for etiske idealer

For at solidariteten skal kunne bære samfunnsutviklingen, trenger den nemlig å styres etter et etisk ideal. I tidligere tider var dette kampen mot fattigdommen. Målet var å heve levestandarden, slik at ingen lenger var henvist til å leve på eksistensminimum. De fleste fant seg i tungt arbeid og lange arbeidsdager fordi de visste at det gikk mot bedre tider. «Det mål og det ideal bar solidariteten med samfundet», hevder Løgstrup (1993:12).

Men «nu er idealdannelsen sluppet op og med den solidariteten, slet og ret fordi idealet er blevet opfyldt» (1993:12). Idealet forsvinner når det blir virkeliggjort, når fattigdommen nedkjempes og velstanden blir allemannseie. Og i dag finnes det ikke lenger et slikt ideal som kan bære samfunnssolidariteten, mener Løgstrup. Idealdannelse på basis av ønsket om høyere levestandard er en umulighet. Samfunnssolidariteten er primært knyttet til forestillingen om at vi er sammen om de grunnleggende livs- og velferdsbetingelsene. Og det er først når disse trues at solidariteten kan mobiliseres (1993:13–14).

Skal vi så slå oss til ro med at vi ikke lenger har noe felles, noe som kan legges til grunn for solidariteten og samfunnets etiske idealer? Slett ikke, sier Løgstrup. Ser vi nærmere etter er det derimot slik at det vi i dag har felles er mer grunnleggende og radikalt utvidet i forhold til tidligere tider. Veksten i solidaritetens omfang skyldes at opplysningstidens illusjoner

om at hvert menneske er et isolert, uavhengig og rasjonelt individ, har veket for bevisstheten om at vårt liv inngår i personlige relasjoner, i interdependens (1993:14). Slik har det imidlertid alltid vært, hevder Løgstrup, den gjensidige avhengigheten er nemlig et menneskelig grunnfenomen. Men i vår tid har denne «anvistheden på hinanden» blitt dramatisk utvidet både i tid og rom. «Interdependensen strækker sig altså ikke alene ud i rummet, for at omfatte større og større områder, men den strækker sig også ud i fremtiden for at omfatte kommende generationer» (1993:15). Dette er en tanke som vi senere skal se videreføres og radikaliseres av Hans Jonas.

Avhengighetsetikk

For Løgstrup springer solidariteten ut av denne innbyrdes avhengigheten. Løgstrups etikk kan på mange måter karakteriseres som en avhengighetsetikk.⁶ Løgstrup brukte riktignok aldri denne betegnelsen om sin egen etikk, men det er ingen filosofisk erkjennelse av større betydning for hans etiske tenkning enn innsikten i «at vi er indbyrdes afhængige af hinanden, og at afhængigheden går så dybt, at uden den ville vor tilværelse slet ikke være en menneskelig» (1961:115). Det er denne filosofiske grunntanken som kanskje er Løgstrups viktigste bidrag til det 20. århundres etikk (Pahuus, 2005:241).

Løgstrups avhengighetsetikk er et brudd med tradisjonen fra den tyske filosofen Immanuel Kant (1724–1804), der respekten for andre menneskers uavhengighet og selvstendighet sto i sentrum. Det etiske idealet besto i å danne seg selv og å respektere andres mulighet til det samme. Og denne respekten for andres uavhengighet ble brukt til å legitimere egen selvdannelse, «hvilket måtte ende i personligheds-kult», sier Løgstrup (1956:33). I denne tradisjonen var derfor «den gensidige respekt for hinandens selvstændighed og indbyrdes uafhængighed ... nær ved etisk set at blive det hele» (1956:33). Han mener at grunnlaget for denne

⁶ Det er den danske filosofen Anne Marie Pahuus som har karakterisert Løgstrups etikk som en avhengighetsetikk (Pahuus, 2005). Vi slutter oss til denne karakteristikken.

tradisjonen er å finne i en oppfatning om at alle mennesker er en verden for seg, som ikke vedkommer andre. Det er denne grunnoppfatningen i den kantianske tradisjonen Løgstrup bryter med i sin tenkning.

Avhengigheten er altså det etiske livs grunnfenomen, ifølge Løgstrup. Den består i at vi aldri har med et annet menneske å gjøre uten at vi holder noe av dets liv i våre hender. Dette er en kjensgjerning for Løgstrup, det er slik den menneskelige tilværelse er innrettet (1956:58). Det er ikke en kontrakt vi har inngått, en holdning vi har valgt, men noe på forhånd gitt, et grunnvilkår vi ikke kan annet enn å forholde oss til. Og fordi vi på fundamentalt vis er vevet inn i hverandres verden har vi alltid innflytelse på hverandre. «Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget», sier Løgstrup, «så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ei» (1956:25).

Menneskets tilværelse er altså en ordnet tilværelse. Og fordi vi lever i en ordnet tilværelse, er vi satt inn i et ansvarsforhold. Dette ansvaret, eller den etiske fordringen for å bruke Løgstrups egne ord, springer nettopp ut av den konkrete eksistensen, samtidig som den fastholder mennesket i den. I *Den etiske fordring* henger dette ansvaret uløselig sammen med begrepet tillit. At noen viser meg tillit, stiller meg altså overfor fordringen om å ivareta tilliten og ikke misbruke den avhengigheten og sårbarheten som tilliten impliserer. Det er nettopp dette som gjør tilliten til et etisk grunnfenomen (1956:17–30).

Tillit og ivaretakelse

«Det hører vort menneskeliv til, at vi normalt mødes med en naturlig tillit til hinanden. Det er ikke blot tilfældet, når vi træffer et menneske, vi kender godt, men det gælder også, når vi møder en vilfremmed», sier Løgstrup (1956:17). Men tilliten kan misbrukes, den som viser tillit kan bli avvist. Løgstrup er overhodet ikke fremmed for dette, selv om han fra flere hold er anklaget for en nesten rørende optimisme når det gjelder

menneskesynet.⁷ Der det handler om relasjoner, handler det også om makt, fastslår Løgstrup. Fordi vi på det mest grunnleggende er henvist til hverandre, er våre innbyrdes forhold også maktforhold. Og vi vet så utmerket godt at vi skal ivareta det liv som er lagt i vår hånd. Det er en kjensgjerning at det reiser seg et spørsmål om det faktum at vi har makt over hverandre. Hvor mye makt har ikke en lærer over sine elever, og hvor mye makt har ikke foreldre over sine barn? Vi kan legge deres liv i grus, og vi kan gjøre deres liv til en reise med en grunntone av glede. Slik er makt og ansvar vevet sammen (1956:33–39).

Men hva om jeg motsetter meg denne fordringen? Hva om jeg ikke godtar det ansvaret andres tillit stiller meg overfor?⁸ Selve spørsmålet er feil stilt, mener Løgstrup, det røper en fundamental misforståelse. For selv om jeg kan forkaste fordringen, blir den ikke mindre reell av den grunn. Fordringen er nemlig en fenomenologisk realitet, en kjensgjerning jeg verken selv har skapt eller kan omskape etter eget forgodtbefinnende (1956:27–28). Og det ville jo være selvmotsigende å forkaste den, hvis jeg samtidig innser at jeg får mine livsmuligheter skjenket gjennom andre.

Dette aspektet ved Løgstrups tenkning viser tydelig hans grunnleggende solidaritetstanke. Fordi vi konstant befinner oss i relasjon til andre mennesker er vi «hinandens verden og hinandens skæbne» (1956:26). Vi angår hverandre og er ikke likegyldige for hverandre. Klarere kan knapt en solidaritetstanke uttrykkes. Fra bevisstheten om denne gjensidige

7 Et eksempel på en Løgstrup-kritisk tenkemåte er den moderne kontraktsteoretiske tradisjonen fra Thomas Hobbes (1588–1679) og John Locke (1632–1704). Denne tradisjonen tar utgangspunkt i et helt annet menneskesyn enn Løgstrup og oppfatter mennesket som primært egoistisk, mistenksomt og opptatt av å skaffe seg mest mulig kontroll over andre. Nyere representanter for denne tradisjonen er den amerikanske filosofen John Rawls (1921–2001) og den tyske filosofen Jürgen Habermas (1929–) (Vetlesen, 2007:130–138). Solidaritetsideen har naturlig nok vanskelige kår i en slik tenkning.

8 Den tyske filosofen Friedrich Nietzsche (1844–1900) ville aldri ha godtatt et slikt «pålegg». For Nietzsche – og mange med han – er etikk noe vi skaper selv. I den verden vi lever finnes det ingen objektive moralske sannheter, og heller ingen etisk ladede fenomener i lögstrupsk forstand. Moral er noe som *oppfinnes*, ikke noe som *avdekkes* (Vetlesen, 2007:99).

avhengigheten, interdependensen, og den derav følgende makt vi har over hverandre, reiser ansvaret seg. Ansvaret om å ta vare på det av den annens liv som er lagt i min hånd.

Det fenomenologiske utgangspunktet

Denne grunnleggende erkjennelsen har sine røtter i fenomenologien, en filosofisk tradisjon som vokste fram på begynnelsen av 1900-tallet. Med sitt utgangspunkt i menneskets konkrete tilværelse, sin oppvurdering av den umiddelbare sanselige erfaring og sin skepsis til konstruerte tankebygninger og systemer har den sine røtter tilbake til Aristoteles. Fenomenologien ble utviklet som en reaksjon på samtidens rådende kantianske tenkning, en tenkning Løgstrup hadde blitt opplært i gjennom sin studietid og som han senere beskrev som «det erkjennelsesteoretiske vrangkompleks» (Andersen, 1995:17).

I den kantianske tradisjonen betraktes mennesket som en bevissthet i objektiv distanse til den ytre, materielle virkeligheten. Det var Descartes som var opphavsmann til denne tenkningen. Han hadde beskrevet forskjellen på den ytre og den indre verden, sanseverdenen og bevisstheten. Mennesket som bevissthet kunne stille seg på avstand til den materielle sanseverdenen, betrakte den objektivt og beskrive den vitenskapelig. Det var denne kartesianske grunntanken Kant videreutviklet da han formet sin erkjennelsesteori. Erkjennelsen er et menneskeskapt kulturprodukt, mente Kant. Det er vi som ordner og former virkeligheten i samsvar med vårt medfødte erkjennelsesapparat. I seg selv er virkeligheten et uordnet, uformet og meningstomt materiale. Det betyr at det er fra oss all mening, orden og sammenheng stammer. Denne erkjennelsesteorien kan oppfattes som nihilistisk, ikke minst slik den kommer til uttrykk i Nietzsches filosofi. Virkeligheten har ingen verdi før menneskets skapende aktivitet gir den verdi (Andersen, 1995:19–25).

Det er denne tenkningen fenomenologien kritiserer. Mennesket befinner seg i utgangspunktet ikke i objektiv distanse til verden og menneskene, slik den moderne tenkningen etter Descartes hadde forestilt seg. Mennesket er derimot viklet inn i verden og i hverandres liv, hevder

fenomenologene. Det gis en umiddelbar før-vitenskapelig «dagligdags» forståelse av verden og virkeligheten, den virkeligheten som fenomenologiens grunnlegger Edmund Husserl (1859–1938) kalte *livsverden*. Denne forståelsen lar virkeligheten komme til syne som noe bestemt, uavhengig av mennesket (Jensen, 2007:52–54).

Fenomenologien foretar derfor en grunnleggende revisjon av modernitetens oppfatning av forholdet mellom mennesket og verden. Det er særlig den tyske filosofen Martin Heidegger (1889–1976) som har foretatt denne revisjonen. For Heidegger kan menneskets tilværelse beskrives som en *væren-i-verden*. Det eiendommelige ved mennesket er at det ikke bare er, men at det har et forhold til det å være. Vi er dypt engasjert i vår egen tilværelse, å være er en vedvarende oppgave for oss. Verden og tingene i den er noe vi alltid allerede er involvert i. Det er først når vi bruker og omgås tingene i verden at vi forstår dem og får kunnskap om dem. Den moderne tenknings spørsmål om hvordan mennesket som subjekt kan få kunnskap om et objekt er derfor en fundamental misforståelse av menneskets væren, mener Heidegger (Andersen, 1995:19–23).

Skapelsestanken

Denne nye tenkningen om forholdet mellom mennesket og verden ble av avgjørende betydning for Løgstrups utvikling som filosof og teolog. Mennesket er ikke en bevissthet som står i et distansert forhold til objektene, men derimot i et aktivt og deltakende forhold til verden omkring seg. Dette aspektet knytter Løgstrup opp mot skapelsestanken. Han vil peke på de fenomener i menneskets tilværelse som «er givet med hva vi ikke selv er opphavet til». Det skapte liv er noe *bestemt* forut for menneskets kulturelle forming av det. En fenomenologisk arbeidsmåte kan dra fram noe av det skapte livet i våre hverdagserfaringer. Det er noe vi kan kjenne oss igjen i, fordi det er noe vi som mennesker deler og har felles.

Løgstrup holder hele livet fast ved at det finnes noen uforanderlige tilværelseskonstanter som er upåvirket av våre skiftende sosiale og kulturelle omstendigheter. Menneskene er utlevert til hverandre, avhengige av

hverandre og ut fra disse grunnvilkår springer fordringen om å ta vare på det liv som er lagt i vår hånd. Det er disse ikke-valgbare grunnvilkårene som bærer solidariteten.

3. SOLIDARITETSTANKEN HOS HANS JONAS

Et solidarisk interessefellesskap

Som Løgstrup er Hans Jonas en talsmann for tanken om menneskehetens felles grunnvilkår, men i forhold til Løgstrup utvider han perspektivet. Hans Jonas mente at tradisjonell etikk hadde spilt fallitt i forhold til utfordringene fra moderne teknologi, hovedsakelig fordi etikken vanligvis har begrenset seg til å dreie seg om mennesker i vårt nære miljø og i vår egen samtid. I *Das Prinzip Verantwortung*⁹ (1979) presenterer han sin etikk¹⁰, som på norsk ofte blir kalt for ansvarsetikk eller framtidsetikk.

Leter en etter *begrepene* solidaritet eller solidarisk i denne boka, leter en nesten forgjeves, men hans ansvarsetikk kan like fullt sies å inneholde en radikal og særpreget solidaritetstanke, og i kapitlet om etisk ansvar i dag finner vi også et av de få eksemplene på at han bruker begrepet solidarisk om et interessefellesskap som omfatter hele den organiske verden: *Solidarity of interest with the Organic World* (1984:136).

Grunnlaget for Jonas' solidaritetside ble lagt før han begynte å arbeide med ansvarsetikken. Mens han var soldat under andre verdenskrig, og trusselen om død var konstant til stede, ble fenomenet liv det han var

⁹ Boka har undertittelen *Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Den ble solgt i over 200.000 eksemplarer bare i Tyskland (Fidjestøl, 2005:9). Jan C. Schmidt kaller den *eine gesellschaftshistorische Wegmarke* (2007:545). I artikkelen henviser vi stort sett til den engelske oversettelsen som kom i 1984 (Jonas, 1984).

¹⁰ Han knytter seg dermed til framveksten av en dreining i filosofien som blir kalt *den etiske vending*. Etter en periode hvor naturen har spilt en svært beskjeden rolle i filosofien, er den kommet tilbake for fullt. Det nye i *den etiske vending* er at en prøver å innlemme naturfilosofi i klassisk filosofisk tenkning (Kolstad:1).

mest opptatt av, og det satte dagsorden for hans filosofiske oppgave de to neste tiårene (Fidjestøl, 2005:66–67). I essaysamlingen *The Phenomenon of Life* (1982) presenterer Jonas en filosofi som er basert på biologiske fakta. Her utvikler han tanken om at alle levende organismer inngår i det han kaller for et *solidarisk fellesskap*. At det eksisterer et slikt fellesskap som omfatter hele biosfæren, begrunner Jonas hovedsakelig ved å peke på Darwins evolusjonslære og stoffskiftet som et felles prinsipp for alt levende (1982:38–98).

Jonas var fascinert av Darwins evolusjonslære. Som mange andre mente Jonas at Darwins oppdagelser hadde en grunnleggende betydning for oppfatningen av livet på jorda. Jonas peker på at det er vanlig å rette oppmerksomheten mot at evolusjonsteorien bidro til en *reduksjon* av mennesket i det den viser et tydelig slektskap mellom dyr og mennesker. Men evolusjonen kan like godt begrunne en *oppgradering* av ikke-menneskelig liv. For dersom mennesket er i slekt med dyra og andre livsformer, er også alle levende organismer i slekt med mennesket. Fenomenet «sjel» eller «bevissthet» kan ikke lenger forbeholdes mennesket, men utvides og blir gjenstand for en gradering. Psyke, selvbevissthet, målrettethet utvides til å gjelde hele den levende naturen. Jonas framholder at dette faktum taler imot å opprettholde en dualistisk tenkning når det gjelder mennesket. Han argumenterer mot Descartes som mente at bortsett fra mennesketanken eller menneskets bevissthet var alt i verden materialistisk (1982:57).

Som nevnt ovenfor, er det ikke bare evolusjonslæren som begrunner Jonas' tanke om at alt levende inngår i et solidarisk fellesskap. Jonas mener det oppsto et nytt prinsipp da den første levende organismen ble til. Han kaller det for et helt nytt identitetsprinsipp. Kjernebegrepet i Jonas' biologifilosofi er stoffskiftet. Det som kjennetegner alt levende

framfor ikke-levende er stoffskiftet, *metabolisme*.¹¹ Levende organismer tar hele tiden opp næring og skiller ut avfallsstoffer. Dette prinsippet er felles for alt levende, selv om organismene på et høyere nivå er mer sofistikerte. Gjennom sin beskrivelse av metabolisme viser Jonas hvordan alle levende organismer strever mot å opprettholde livet. Det eksisterer en dyp samhörighet mellom alt levende (1982:64–98).

I *Das Prinzip Verantwortung* bygger Jonas videre på den solidaritetstanken som den biologiske filosofien legger grunnlaget for. Her utvider og presiserer Jonas grensene for sin solidaritetside. Menneskets fokus på solidaritet med den organiske verden bør ikke ha en nærsynt orientering. Oppmerksomheten må rettes mot menneskehetens og naturens fremtid (1984:136). Moderne teknologi har gitt menneskene helt nye krefter og muligheter som kan gi uante konsekvenser for livet på jorda. Derfor tar Jonas til orde for en solidaritetstenkning som tar høyde for det han kaller en ny grunnsituasjon for menneskeheten (1984:1–24).

Det kan umiddelbart slås fast at Jonas målbærer en svært vid forståelse av solidaritet. Stjernø nevner eksempler på solidaritetstanker som ikke begrenser seg til en del av menneskelig liv og aktiviteter, men har en form for altruisme som fundament (2005:18). Like fullt kan det reises tvil om den solidaritetsideen som Jonas er talsmann for, dreier som en solidaritetstanke i tradisjonell forstand. Solidaritet handler så å si alltid om samhörighet mennesker imellom. Tradisjonelt sett er det snakk om et antroposentrisk fenomen. På den annen side kan en hevde at Jonas' oppfatning av det solidariske fellesskapet må være den mest grunnleggende form for solidaritetstanke ettersom menneskene ikke kan overleve på denne kloden uten å bevare andre levende organismer, som er selve livsgrunnlaget for menneskene.

¹¹ Renaud Barbaras anerkjenner Jonas fordi han anstrenger seg for å karakterisere fenomenet liv, men kritiserer Jonas oppfatning av stoffskiftet som det viktigste uttrykk for livsaktivitet. Liv oppfattes dermed som selvpopholdelse, en motsetning til død. Fenomenet liv blir dermed ikke oppfattet på basis av livet selv. Barbaras argumenterer for å karakterisere liv som bevegelse. Han mener at alle levende vesener kjennetegnes ved at de er i bevegelse. Bevegelsen er igjen uttrykk for en ufullkommenhet, et ønske, som er mer enn et ønske om å overleve. Barbaras tittel understreker hans oppfatning av fenomenet liv: *Life, Movement and Desire* (2008).

Fundamentet for et solidarisk interessefellesskap

Solidaritetstanker har som regel en basis i en politisk ideologi, en sosiologisk teori eller en religiøs tro. Grunnlaget for Hans Jonas' solidariske fellesskap er en altomfattende og dyptgripende drøfting av moralfilosofiske spørsmål.¹² Hovedproblemstillingen i denne sammenheng gjelder mennesket i forhold til den totale virkeligheten.

Vi har tidligere sett at Jonas hevder at det eksisterer et dypt fellesskap mellom alt levende. Han begrunner dette fellesskapet i biologiske fakta som evolusjon og stoffskifte. I ansvarsetikken nøyer han seg ikke med å fastslå at en slik samhörighet mellom alle levende organismer eksisterer, men utvikler en metafysisk tenkning som er basis for en etikk der solidaritetstanken er framtrepende (1984:79–130).

Jonas bruker begrepet *metafysikk* i vid betydning om en type forforståelse som bærer etikken. Han hevder at det alltid befinner seg en metafysikk som grunnlag for en etikk, selv i den mest sekulære utgave av etisk tenkning. For eksempel kan materialisme være en slik skjult metafysikk. Jonas er klar over at religioner kan danne et nødvendig metafysisk fundament for et solidarisk interessefellesskap, men han er på jakt etter en begrunnelse som er basert på fornuften, for han er fullt klar over at det ikke alle som har en religiøs tro, og en tro på en religion kommer ikke på kommando. Derfor mener han det er av største betydning å finne fram til en fornuftsbasert etikk, slik at den kan godtas på tvers av religions- og livssynsgrenser. Jonas vil begrunne etikken i noe allment, ikke i en religiøs åpenbaring. (1984:44–46).

Et av Jonas' hovedanliggender er å gjenreise en normativ etikk som forplikter. Denne oppgaven er forberedt i *The Phenomenon of Life*. I det niende essay tar han et oppgjør med sin gamle lærer Martin Heidegger. Jonas hevder at Heideggers eksistensialfilosofi står i fare for å utarte i nihilisme. Det har oppstått et etisk vakuum hvor poenget er *at* du velger og ikke *hva* du velger. Etisk forpliktelse er ikke lenger basert på en

¹² Schmidt hveder at den grundige behandlingen av de metafysiske spørsmålene er Jonas' viktigste bidrag til etisk tenkning (Schmidt, 2007:559–560).

objektiv realitet eller tanken om det gode i seg selv, men blir betraktet som en menneskelig oppfinnelse. Jonas mener det betyr at det normative er borte (1982:211–234).

Når det gjelder hvilken normativ basis en solidaritetstanke skal hvile på, viser Jonas til at filosofien opprinnelig holdt *ontologi* – læren om det som er – som grunnlaget for etikken (1982:283). Jonas vil tilbake til et slikt fundament. En slik ontologisk metafysikk må stille grunnspørsmålet: Bør det være noe i det hele tatt heller enn ingenting? Jonas vil forsøke å utlede normen fra det som *er* og støter dermed på det mye omtalte spørsmålet om det går an å slutte fra et *er* til et *bør* (1984:44–46).

Jonas framholder at de tradisjonelle etiske teoriene har hevdet at ingen veier fører fra et *er* til et *bør*, eller fra det deskriptive til det normative. Han er klar over at denne slutningen har relevans i mange sammenhenger, men Jonas mener at det finnes et eksempel på at et *er* sammenfaller med et *bør*. Han finner det i det lille barnet. Det nyfødte barnet retter et ordløst imperativ til omverdenen. Det roper etter å bli tatt vare på. Plikten til å bevare er sprunget ut av det som er, ikke gjennom menneskelige hensikter eller bestemmelser. Begrunnelsen for et ansvar, en tanke om solidaritet er plassert i det som er, hovedsakelig begrunnet i barnets rop til verden omkring (1984:130–135).

Alt i naturen har verdi

I tillegg til tapet av det normative, tar Jonas også opp en annen metafysisk posisjon, som han mener hører med til en slags moderne trosbekjennelse. Det gjelder en form for dualisme som er oppstått mellom menneskeheten og den ikke-menneskelige natur (Jonas, 1982:211–234). Det har skjedd en fremmedgjøring mellom mennesket og verden for øvrig: «the loss of the idea of a kindred cosmos» (1982:216) Jonas spør: Hva har skjedd med den gamle ideen om kosmos som et guddommelig, ordnet hele?

Jonas mener at denne kløften som har oppstått mellom mennesket på den ene siden og naturen for øvrig på den andre betyr at mennesket befinner seg i en likegyldig natur. Det er ikke bare en utgave av dualisme, men en

form for nihilisme som er radikal og desperat. Hvis mennesket er et produkt av en likegyldig natur, må også menneskets eksistens være likegyldig og skape grobunn for reaksjonen: «Let us eat and drink for tomorrow we die» (1982:234). Det er ikke noen vits i å bry seg om noe som ikke har begrunnelse i en skapelsesmessig hensikt, fremholder han.

Som vi har sett omfatter Jonas' solidariske fellesskap mer enn menneskeheten. For at solidariteten skal gjelde levende organismer må både mennesker og andre levende organismer tilkjennes *verdi*. Hvis den ikke-menneskelige natur, skal kunne inngå i et solidarisk fellesskap, vil Jonas vise at den har verdi i seg selv.

Han bruker Heideggers egne eksistensielle kategorier til å underminere påstanden om at mennesket er kilden til all verdi. Mot Heidegger vil Jonas påvise at alt levende har omsorg for sin egen eksistens. (1984). I stoffskiftet finner Jonas en målrettethet ved alle levende organismer. På basis av en «intuitiv sikkerhet» (1984:80) utleder Jonas det ontologiske aksiomkapasiteten til å ha mål. Det at vi finner denne målrettetheten, betyr ikke nødvendigvis at den ikke-menneskelige natur har *verdi*, men fordi alle organismer må være i stand til å oppleve verdi subjektivt i den hensikt å unngå død, impliseres at verdi ligger innebygd i naturen – objektiv og reell verdi. Jonas viser også til evolusjonen for å underbygge tanken om at alle levende organismer har verdi. Ut fra tesen om utviklingen, en biologisk kontinuitet, må det hensiktsmessige og godheten som er til stede i den menneskelige eksistens også være til stede, i hvert fall ligge latent, i andre former for liv. Dette leder ham til tesen om at godhet er en egenverdi ved det organiske (1984:75–82).

Det er indre sammenheng mellom det solidariske fellesskapet Jonas beskriver og fundamentet han bygger opp. Gjennom å vise at den ikke-menneskelige natur har verdi i seg selv, blir den ikke redusert til et instrument for menneskenes eksistens, men inngår i et virkelig solidarisk fellesskap. Uten en morallov som er rotfestet i naturen, står det autentiske individet fritt til å velge verdier ut fra sitt eget perspektiv, hevder Jonas.

Ansvaret for det solidariske fellesskap

Jonas' syn på naturen som ett, og alle organismer som gode i seg selv, kan lede til den slutning at Jonas tildeler alle levende organismer den samme etiske status. Også Jonas kritikk av tradisjonell etikk som antroposentrisk, kan føre tanken i en slik retning.

Selv om han argumenterer for at alt liv er godt i prinsippet, setter han ikke alt liv på lik linje, men hevder en form for antroposentrisme. Det primære objektet for solidariteten er mennesket selv (1984:130). Dette primære hensynet er ikke grunnlagt i antroposentrisk innbilskhets¹³, sier Jonas. Det har sin basis i det biologiske faktum at mennesket er den fremste form for liv som evolusjonen har frembrakt. Jonas' moralske visjon inkluderer samtidig forståelsen av at menneskets framtid innebærer å bevare de naturlige vilkår som denne fremtiden avhenger av. Å verne om disse vilkårene er et gode i seg selv fordi den levende naturen er god, er verdt å ta vare på, ja endog har i sinne at vi tar vare på den (1984:82). Naturen har verdi i seg selv, den er ikke bare en ressurs. Vi vil ikke være i stand til å sette de nødvendige grenser for teknologiske inngrep i naturen hvis vi ikke anerkjenner naturen som god i seg selv.

På en måte som er i overensstemmelse med moderne naturvitenskap vil Jonas forklare hvorfor mennesket og det menneskelige ansvar må sikres. Han fremhever både menneskets kapasitet til å reflektere over egen eksistens og dets evne til å oppfatte at tilstedeværelse av liv er bedre enn fravær av det. Menneskets enestående posisjon er dets kapasitet til konfrontasjon med seg selv: «*Questio mihi factus sum*»: «et spørsmål har jeg til meg selv» (Jonas, 1982:187).

Hans Jonas slår altså fast at det etiske ansvaret for hele det solidariske fellesskapet tilhører mennesket, og han er opptatt av å beskrive dette ansvarets kvalitet og natur. Det dreier seg framfor alt om forpliktelsen overfor en bestemt sak. Og saken er, som vi alt har sett, å sikre det solidariske

¹³ Michael S. Houge kaller Jonas' antroposentriske innretning av ansvarsetikken for «chastened anthropocentrism» fordi det antroposentriske elementet holdes i sjakk av forståelsen for betydningen av å bevare den ikke-menneskelige natur (2007:84).

felleskapet et fortsatt liv på kloden. Siden ansvaret også innbefatter fremtidige generasjoner og gjelder hele kloden, handler det om en *framtidsetikk* og et *ferjnansvar*.

Videre avviser Jonas at hans solidaritetstanke dreier seg om en form for *horisontalt* ansvar. Denne typen ansvar bunner i en tenkning om «en for alle, alle for en». Jonas bruker soldater i krig som eksempel. At en soldat får støtte i en nødssituasjon, betinger at vedkommende hjelper sine soldatkamerater i tilsvarende situasjoner. Solidariteten er gjensidig og er derfor ikke betingelsesløs. I en krigssituasjon er ansvarets egentlige gjenstand felles fremgang, ikke kameratenes ve og vel, ikke en utvelgelse til å ha et særlig ansvar for dem. Jonas' solidaritetstanke, derimot, dreier seg om et klart definert, ikke-gjensidig ansvarsforhold som han kaller *vertikalt*. Et eksempel på en slik type ansvar er sjåførens når han tar med passasjerer i bilen. Ved å ta med passasjerer eksisterer det et definert, ikke-gjensidig ansvarsforhold. Hvis sjåføren ved sin oppførsel i trafikken setter passasjerenes liv i fare, handler han uansvarlig (Jonas, 1984:90–108). Jonas' ansvarsprinsipp eksemplifiseres med foreldres ansvar for barna sine. Jonas kaller dette for en arketypisk form for ansvar (Jonas, 1984:130).

Også statsmannens ansvar er til en viss grad et forbilde for Jonas' ansvarsprinsipp, men Jonas innrømmer at det er forskjell på foreldres og statsmenns ansvar, og han legger særlig vekt på foreldreansvaret. Denne form for ansvar er ikke basert på frivillig tilslutning eller valg. Ansvaret er heller ikke midlertidig, men permanent, så lenge barna er barn. Hans Jonas bruker høytidelige ord for å beskrive ansvaret: Det er globalt, ugjenkallelig og uoppsigelig, og det er ikke gjensidig (Jonas, 1984:97–98).¹⁴

¹⁴ Bernstein kritiserer ansvarsbegrepet til Hans Jonas og spør om det ikke ville være bedre å innrømme at det ikke finnes noe som kan kalles en arketypisk form for ansvar? Han mener Jonas' forståelse blir ekstra vanskelig å godta når han trekker inn statsmannens lederskap som paradigmatisk for prinsippet ansvar. Det er tider da foreldre – ut fra sitt ansvar – må handle imot barnas ønsker, men fra historien kjenner vi hvor galt det kan gå når statsledere hevder å handle i folkets interesse (1995:7).

Et ugjenkallelig og uoppsigelig ansvar

Som vi har sett, peker Jonas på at solidaritetsbegrepet svært ofte betegner en form for horisontalt ansvar. Jonas har antakelig rett i å anta at det i mange solidaritetstanker ligger et krav om et samtykke, en frivillighet, som vi ikke finner igjen i Jonas' ansvarsprinsipp, som han kaller *ugjenkallelig og uoppsigelig* ansvar. Dessuten innebærer de fleste solidaritetsideer at de eller det en skal være solidarisk overfor, befinner seg her og nå. En solidaritetstanke som ikke bare inkluderer mennesker som lever nå, men sikter mot å ta vare på fremtidige generasjoner mennesker og annet organisk liv, er grensesprengende og har et tydelig særpreg. Jonas framhever at de handlinger som kreves i et solidarisk fellesskap er krevende. De relevante handlingene er *kollektive*; for det andre er konsekvensene av våre handlinger *uforutsigbare*. At handlingene som kreves av oss er kollektive, betyr at summen av enkelthandlinger, som i og for seg kan virke moralsk uproblematiske, viser seg å utgjøre et alvorlig problem. Det betyr at den moralske karakteren av en handling ikke lenger kan avgjøres av enkeltmennesket. Etikken må ta hensyn til *kumulative* handlinger. Å bruke vold mot et annet menneske er galt allerede første gang vi gjør det. Å brenne fossile energikilder blir først etisk problematisk når mange andre har gjort det samme. Våre enkelthandlinger er vevd sammen slik at alle eller ingen er skyldige på en og samme tid. Ansvaret pulveriseres lett. Enkelthandlingene later til å være fanget i et kollektivt handlingsmønster (1984:1–24).

Jonas presenterer ikke et fullt ferdig sett med plikter og normer. Å bevare mulighet for ansvar blir den viktigste plikten i et solidarisk fellesskap: «The possibility of there being responsibility in the World, which is bound to the existence of men, is of all objects of responsibility the first» (1984:99).¹⁵

¹⁵ Bernstein spør hvorfor det fremste ansvaret består i å sikre fortsatt menneskelig liv på kloden? Overgangen fra imperativet om å bevare organisk liv på denne kloden til konklusjonen om at å bevare menneskelig liv er den fremste oppgaven, er ikke klart underbygd. Hvis vi kommer i konfliktsituasjoner skal vi alltid velge handlinger som fremmer menneskelig liv fremfor andre organismers liv? Hva er i så fall begrunnelsen for det? Ironisk nok, hvis det ikke fantes mennesker på denne planeten, ville det ikke foreligge noen trussel mot fortsatt liv her (1995:8).

Også plikten til å vite står sentralt i Jonas' tenkning om solidaritet. Det dreier seg om en form for konsekvensetikk. På et vitenskapelig grunnlag må en beregne konsekvensene av teknologiske inngrep. Det neste prinsippet dreier seg om plikten til å vite (Jonas, 1984:7–8). Plikten til å betrakte det usikre som om det var sikkert. Dette er et slags føre var prinsipp. Det betyr blant annet å la de dårlige prognosene få forrang framfor de gode. Jonas mener det er legitimt å spille på frykten for apokalyptiske konsekvenser. Han fremholder at frykt tradisjonelt sett er en oversett kategori i filosofihistorien. En allmenn plikt er derfor plikten til å forestille seg. Vi må la os berøre av den tenkte ulykke. Det forestilte malum må overta rollen for det erfarte malum for at det solidariske felleskap skal kunne overleve.(1984:26–28, 202–203).

Jonas' ansvar består i en vekselvirkning mellom kunnskap og makt.¹⁶ Både foreldre og statsledere må bruke sin kunnskap til å utøve makt. Noen ganger går det på tvers av ønskene til dem de har ansvar for. Menneskene har plikt til å vinne tilbake makten over den teknologiske utviklingen. Det kan bare skje på politisk nivå og fordrer en politisk handlingsetikk. Det er ikke helt klart hva slags politisk makt det handler om, men på en eller annen måte dreier det seg om å vinne tilbake makt til politiske organ- fra markedskreftene (Fidjestøl, 2005:11–112).

¹⁶ Ved å beskrive ansvarsbegrepet som svarende til kunnskap og makt, står han i fare for å ville fremme et ekspertvelde. Et adekvat normativ redegjørelse for politikk og politisk ansvar må også anerkjenne det sentrale i i det gjensidige ansvar som kan og bør eksistere mellom medlemmene av et demokratisk politisk samfunn (Bernstein, 1995:7–8).

4. OPPSUMMERING OG REFLEKSJON: SOLIDARITETSTANKEN I SKOLEN

Å motvirke tendensen til verdirelativisme

Det er sikkert mange med oss som har erfart at etikkundervisning i grunnskole og lærerutdanning byr på mange og store utfordringer. Samtaler i etikktime reduseres ofte til at hver elev eller student gir uttrykk for egne synspunkter, ofte uten begrunnelse og uten vilje eller evne til å bygge videre på andres innspill.

«I ein situasjon med allmenn relativisering, det vil seia en situasjon der skiljet mellom det som er gyldig og det som er ugyldig held på å falla bort, vil ein ikkje lenger ha noko *bestemt* å seie til andre», sier den norske filosofen Hans Skjervheim (1992:75). Ved å nevne noen verdier eksplisitt i en formålsparagraf, har norske skolemyndigheter uttrykkelig sagt at lærerne skal ha noe *bestemt* å si elevene. Dette verdigrunnlag kan derfor være med å motvirke tendensen til verdirelativisme og individualisering i skole og samfunn. At solidaritet er en av de verdiene som nevnes i formålsparagrafen, må derfor få betydning for den enkelte lærer og den enkelte skole. Både Løgstrup og Jonas kan bidra til en tenkning om innholdet i og begrunnelsen for solidaritet. De tilbyr et helhetssyn på solidaritet som kan gi retning til tenkning om og arbeid med solidaritet i skolen.

Uten en form for begrunnelse vil en verdi være flyktig og vanskelig å holde fast ved. Barn og unge er opptatt av å stille «hvorfor»-spørsmål. Både Løgstrup og Jonas understreker det normative ved sin ontologiske begrunnelse for solidaritetstanken. Fordi denne begrunnelsen er rasjonell

og fundert i fenomener i tilværelsen, vil den kunne appellere til et bredt lag av elever. Jonas var klar over at flere religioner kan begrunne at vi har ansvar for hverandre, men han peker på at det er mange som ikke har noen religiøs tro, og derfor ville han finne en begrunnelse som er uavhengig av religiøs tro. Denne begrunnelsen bør derfor være aktuell i en flerkulturell skole.

Innledningsvis pekte vi på at det ligger en spenning mellom den observasjon at solidariteten er på vikende front i den vestlige verden, samtidig som norske myndigheter har valgt å navngi solidaritet som en verdi skolen skal bygge sin virksomhet på. Kunnskapsløftets generelle del hevder at skolen nettopp skal leve i spenningen mellom åpenhet for den rådende kultur, og formidlingen av alternativer til den. Skolen skal ikke bare ukritisk gjenspeile normer og verdier i samtiden, men være en motvekt til negative tendenser i samtidskulturen. Læreren skal ivareta og balansere et dobbelt hensyn: Bevare rådende verdier og samtidig utfordre dem. «Skolen er bærer av en kunnskapskultur og en samværskultur som må være åpen for verden rundt, men som samtidig må danne en motvekt mot omgivelsenes negative påtrykk. Den må forsvare barndommens og ungdomsalderens egenverdi, men også være et alternativ til ungdommens egen kultur» (2006:11). Solidaritet er et eksempel på en verdi som har trange kår, ikke bare i ungdomskulturen, men i samfunnet generelt. Like fullt er det en verdi som skolen forplikter seg til å fremme.

Å skape forståelse for de grunnleggende livsbetingelser

Vi har tidligere sett at Løgstrup påpeker at solidariteten med samfunnet synes å svikte, og det utfordrende med hans tenkning er at han mener å kjenne grunnen til det: For at solidaritet skal kunne prege samfunnsutviklingen, må den styres etter et etisk ideal som appellerer til den jevne mann. For en del tiår tilbake var det etiske ideal velferd for alle. Når fattigdommen stort sett er blitt nedkjempet i den vestlige verden, er idealet blitt oppfylt. Når idealet virkeligjøres, forsvinner det, hevder Løgstrup.

Det er tanken om at vi er felles om de grunnleggende livs- og velferdsbetingelsene som kan bære solidaritetstanken. I følge Løgstrup er det først når disse betingelsene synes truet at solidariteten kan mobiliseres. Jonas solidaritetstanke bidrar til å skape et nytt etisk ideal. Han peker på at menneskets livsbetingelser i høyeste grad er under press fra en teknologisk utvikling som er ute av kontroll. Den mest presserende utfordring for menneskene i dag, er å bevare kloden slik at det i det hele tatt kan eksistere mennesker her. Alle andre former for solidaritet blir meningsløse om vi ikke klarer å bevare levelige forhold på kloden. Jonas' forslag til et etisk ideal som kan bære solidaritetstanken, er kampen for en bærekraftig utvikling på jorda.

Å skape forståelse for slektskapet mellom alt levende, at alt som lever inngår i et fellesskap er et viktig anliggende i skolen. Jonas solidaritetstanke styrker tanken om det globale ansvaret og at vi ikke må tenke kort-siktig om solidaritet, men inkludere fremtidige generasjoner i vår tenkning. Løgstrup understreker at selv om idealet om velferd er realisert i vår del av verden, er det fortsatt slik at vi er avhengige av hverandre. Vi har noe felles. Selve den menneskelige tilværelse er slik innrettet at vi har innflytelse på hverandres liv. Denne avhengigheten gjelder ikke bare mennesker i vår egen verdensdel og i vår egen tid. Jonas og Løgstrup utfordrer til å tenke globalt og fremtidsrettet om solidaritet. Og dersom en solidaritetstanke skal omfatte alt som lever, ikke bare menneskeheten, må hele naturen ha verdi. Hans Jonas tilkjenner hele biosfæren verdi – slik bygger han en overgang fra solidaritetstanke til solidaritet som verdi.

Som vi tidligere har påpekt, er det uheldig om skolens etikkundervisning utarter til individuell «synsing». Jonas' solidaritetstanke bygger i stor grad på vitenskapelige observasjoner. Han understreker betydningen av å bygge etikken på kunnskap. For eksempel begrunner han det solidariske interessefellesskapet i Darwins evolusjonslære og metabolisme som et felles identitetsprinsipp for alt levende. Jonas' solidaritetstanke kan dermed bidra til å understreke verdien av å bygge etiske standpunkt på kunnskap.

Praktisk anvendelse av solidaritetstanken

Muligheten for en praktisk anvendelse av solidaritetstanken er vesentlig. Hva slags etikk, hva slags plikter eller normer trenger vi for å mobilisere en solidaritetstanke i samfunnet i dag? Jonas' ansvarsetikk er først og fremst en politisk etikk. Det er makthaverne som må sørge for å styre den teknologiske utviklingen. Løgstrups betoning av den enkeltes ansvar for det av vår nestes liv som er lagt i vår hånd, betyr et nødvendig korrektiv som åpner for den individuelle etikken. Også Jonas tar med individuelle plikter, blant dem plikten til å vite, som passer godt med skolens oppgave som kunnskapsformidler.

I norsk skole er det ikke god kotyme å skremme elevene. Jonas mener at å spille på frykt, er et undervurdert middel i filosofi og etikk. Den mer positivt formulerte plikten til å forestille seg hvordan det kan bli på kloden hvis vi ikke får kontroll over klimatrusselen, kan – brukt med fornuft – være en vei å gå for å skape forståelse blant elever for nødvendigheten av solidaritet i dagens verden. Klimatrusselen tematiserer i særlig grad og enda tydeligere enn i Jonas' levetid behovet for en solidarisk holdning på tvers av landegrenser.

Begrepsparet *avhengighet* og *ansvar* beskriver kjernen i Løgstrups og Jonas solidaritetstanke. Tanken om avhengighet er særlig knyttet til Løgstrups etikk og ansvar til Jonas' etiske tenkning. Men Løgstrups avhengighetsetikk fordrer ansvar for medmennesket og Jonas' ansvarsetikk bygger på forestillingen om et avhengighetsforhold mellom levende organismer.

Som vi tidligere har understreket, er både Løgstrup og Jonas etiske tenkning grunnlagt i en fenomenologisk tradisjon. De hevder at alle mennesker har noe felles fordi vi er underlagt felles grunnvilkår. Disse grunnvilkårene kan ikke velges bort. I kapitlet «Det meningssøkende menneske» krever Kunnskapsløftet at «oppfostringen skal formidle kunnskaper om og fremme likeverd og solidaritet overfor dem som har andre forutsetninger enn flertallet» (2006:5). Jonas og Løgstrup tanker om at alle mennesker utgjør et fellesskap, er et godt utgangspunkt for lærerens formidling av «solidaritet på tvers av grupper og grenser» (2006:4).

At den norske grunnskolen i økende grad er blitt flerkulturell og pluralistisk, kan bidra til å aktualisere solidaritetstanken. Hva kan «solidaritet på tvers av grupper og grenser» bety på vår skole? I en prosess som prøver å besvare dette spørsmålet kan det inngå både refleksjon om hva elever og lærere legger i verdien solidaritet og konkrete tiltak for å fremme solidaritet som holdning og verdi¹⁷.

¹⁷ Forfatterne av denne artikkelen samarbeider med to grunnskolelærere som nettopp prøver å knytte solidaritetstanken til utfordringer ved det flerkulturelle miljøet på skolen. I prosjektet inngår både teoretisk refleksjon og praktiske tiltak for å fremme solidaritet.

LITTERATUR

- Andersen, S. (1995). *Løgstrup*. Frederiksberg: ANIS.
- Asheim, I. (1991). Øyet og horisonten: grunnproblemer i aktuell etikkdebatt. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barbaras, R. (2008). Life, Movement, and Desire. *Research in Phenomenology*, 38(1), 3–17.
- Bernstein, R. J. (1995). Rethinking responsibility. *Hastings Center Report*, 25(7), 13.
- Fidjestøl, A. (2005). *Hans Jonas*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hogue, M. S. (2007). Theological ethics and technological culture: A biocultural approach *Zygon: Journal of Religion & Science*, 42(1), 77–95.
- Jensen, O. (2007). *Historien om K. E. Løgstrup*. København: Anis.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Insel-Verlag.
- Jonas, H. (1982). *The phenomenon of life: toward a philosophical biology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jonas, H. (1984). *The imperative of responsibility in search of an ethics for the technological age*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kolstad, H. Miljøet i vårt århundre Sist lest 9.12.2008, fra www.naturliv.no/kolstad/miljo_aarhundre.doc
- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006 utg.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1961). *Kunst og etik*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1993). *Solidaritet og kærlighed: og andre essays*. København: Gyldendal.
- Pahuus, A. M. (2005). Selvdlevering, ansvar og magt. I D. Bugge, P. R. Böwadt & P. A. Sørensen (Red.), *Løgstrups mange ansigter*. København: Forlaget Anis.
- Schmidt, J. C. (2007). Die Aktualität der Ethik von Hans Jonas. Eine Kritik der Kritik des Prinzips Verantwortung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 55(4), 545–569.
- Skjervheim, H. (1992). Et grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 65–78). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Stjernø, S. (2005). *Solidarity in Europe the history of an idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sundli, L. (2007). *Lærer i det senmoderne: lære- og idébok for lærerstudenter og lærere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Taylor, C. (1998). *Autentisitetens etikk*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.