



Høgskolen i Hedmark

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

**Hanna Emilie Røtvold**

**Bachelor**

**Et dydsetisk perspektiv på skolens  
moralopplæring**

A virtue ethical perspective on school's moral  
education

GLU 5-10

**Vår 2015**

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

---

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>6</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	8
1.2 PROBLEMBESKRIVELSE .....	9
1.3 AVGRENSNINGER OG PRESISERINGER.....	9
1.4 OVERSIKT OVER OPPGAVEN .....	10
<b>2. METODE</b> .....	<b>11</b>
2.1 DEN HERMENEUTISKE SIRKEL .....	11
2.2 FORFORSTÅELSE .....	11
<b>3. DYDSETIKK</b> .....	<b>13</b>
3.1 SENTRALE TREKK VED DYDSETIKKEN .....	13
3.2 HVA SLAGS PERSPEKTIV GIR DYDSETIKK PÅ MORALSK OPPDRAGELSE? .....	14
<b>4. FORMÅLSPARAGRAFEN OG DEN GENERELLE DELEN AV LÆREPLANEN I LYS AV DYDSETIKK</b> .....	<b>16</b>
4.1 SKOLENS MANDAT .....	16
4.2 FORMÅLSPARAGRAFEN .....	16
4.3 DEN GENERELLE DELEN AV LÆREPLANEN.....	17
4.4 KORT SAMMENFATNING.....	18
<b>5. FRA TANKE TIL HANDLING: HVORDAN KAN ETIKKUNDERVISNING BIDRA TIL Å FREMME ELEVENES MORALSKE KARAKTERDANNELSE?</b> .....	<b>20</b>
5.1 LÆREPLANEN I RLE.....	20
5.1.1 <i>Formål med faget</i> .....	20

---

5.1.2	<i>Hovedområdet etikk og filosofi.....</i>	21
5.1.3	<i>Verdiforiming og etikkundervisning – et motsetningsforhold? .....</i>	21
5.2	<b>HVORDAN LEGGE TIL RETTE FOR ELEVENES MORALSKE KARAKTERDANNELSE I ETIKKUNDERVISNING?</b>	23
5.2.1	<i>Barn og unges moralske utvikling.....</i>	23
5.2.2	<i>Narrativ etikk .....</i>	26
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>28</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>30</b>

---

## Norsk sammendrag

<b>Tittel:</b> Et dydsetisk perspektiv på skolens moralopplæring	
<b>Forfatter:</b> Hanna Emilie Røtvold	
<b>År:</b> 2015	<b>Sider:</b> 31
<b>Emneord:</b> dydsetikk, moralopplæring, holdninger, karakterdannelse	
<b>Sammendrag:</b> <p>Denne bacheloroppgaven handler om på hvilken måte et dydsetisk perspektiv på skolens moralopplæring kan bidra til å fremme elevenes moralske karakterdannelse gjennom etikkundervisning. Bakgrunn for valg av tema er å finne i formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen. I møte med disse dokumentene har jeg sett at dydsetikk er en etisk modell som fanger opp flere sider ved skolens moralopplæring og som dermed kan bidra til å nå sentrale mål for den moralske dannelsen. For å svare på hvordan dette kan fremmes i etikkundervisning tar jeg utgangspunkt i teori om barn og unges moralske utvikling. Spesielt evnen til empati blir trukket fram her som sentralt for beredskap til og motivasjon for å handle moralsk. Til slutt drøftes narrativ etikk som en aktuell metode for å fremme elevenes moralske karakterdannelse.</p>	

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

<b>Title:</b> A virtue ethical perspective on school's moral education	
<b>Author:</b> Hanna Emilie Røtvold	
<b>Year:</b> 2015	<b>Pages:</b> 31
<b>Keywords:</b> Virtue ethics, moral education, attitudes, character building	
<b>Summary:</b> This Bachelor thesis shows how a virtue ethical perspective on school's moral education can contribute to promote students moral character building through use of ethical teaching. The reason I chose this theme can be found in the mission statement of the Education Act and the general part of the curriculum. While working with these documents I found that virtue ethics is an ethical model that contains several aspects of the school's moral education, and therefore can contribute to reach main goals for the moral character building. To be able to answer how this can be promoted in the ethical school teaching I am basing it on theory on children and youth's moral development. Especially the ability to empathize is used here as essential for preparation and motivation to act morally. At the end, I discuss narrative ethics as a plausible method to promote students' moral character building.	

## Forord

Denne bacheloroppgaven har blitt til våren 2015. Det har vært spennende og givende å få mulighet til å fordype meg i et tema som jeg er så brennende engasjert i. Oppgaven har også bydd på utfordringer og i dette har det vært masse læring.

Høsten 2013 valgte jeg RLE som fagområde. For meg, som allerede var opptatt av skolens moralopplæring, ble møte med moralfilosofien og etikere som Løgstrup, Kant, Sokrates og Aristoteles som en åpenbaring. Det gav meg nye redskaper til å reflektere over moralske spørsmål og som kommende lærer, reflektere over hvordan vi kan legge til rette for *elevens* moralske utvikling. Jeg var derfor ikke i tvil om at jeg skulle skrive bacheloroppgave om moralopplæring i skolen og at jeg skulle ta i bruk den kunnskapen om etikk og moral som jeg har tilegnet meg i løpet av mine RLE-studier. Jeg mener også at temaet er svært relevant og aktuelt i skolen.

Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder Harald Løken. Din fantastiske kunnskap og ikke minst ditt engasjement for emnet har vært en stor ressurs i arbeidet med å skrive denne oppgaven. Ikke minst har du utfordret meg ved å stille gode spørsmål som du lot meg selv få få ta stilling til.

Jeg vil også takke min pappa, som har vært like engasjert i temaet som jeg har vært, og gitt meg verdifulle impulser gjennom hele skriveprosessen. Takk til min mamma, som har vært min moralske støtte som jeg har kunnet drøfte alle små og store utfordringer med. Det har vært helt avgjørende for at oppgaven skulle bli ferdig å ha noen som forstår når frustrasjonen river i en. Og til sist, takk til min søster Turith, som har satt av tid til å lese oppgaven min og gi meg gode råd og tilbakemeldinger. Aldri har noen korrekturlest så dedikert.

Hamar, mai 2015

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av mine 3 år på lærerskolen har jeg forholdt meg til både formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen flere ganger i ulike fag. Vi har hatt om det på forelesninger og jeg har skrevet flere oppgaver om holdningsdannelse i skolen der jeg har tatt aktivt bruk av disse dokumentene. Når jeg valgte RLE som fag fikk jeg mer inngående forståelse for skolens holdningsdannende funksjon. Det var også i dette faget jeg møtte moralfilosofien og ulike etiske teorier. Det var i arbeidet med dette at jeg oppdaget at dydsetikk er en etisk modell som fanger opp sentrale sider ved moralopplæringen slik den kommer til uttrykk i den generelle delen av læreplanen. Jeg mener derfor at et dydsetisk perspektiv på moralopplæringen både fanger opp og kan bidra til å styrke den moralske dannelsen i skolen.

På grunn av spesielt mobbeproblematikk, både på skolen og i sosiale medier, mener jeg temaet er svært relevant. Ifølge statistikk fra Elevundersøkelsen 2013 blir så mange som 6163 elever mobbet opptil flere ganger i uken (Utdanningsdirektoratet, 2014). Moralopplæring i skolen bør derfor bli mer enn bare ord, den bør få betydningen for elevenes atferd. Jeg har derfor helt bevisst brukt begrepet «moralisk karakterdannelse» og ikke «etisk bevissthet», som jeg mener er et begrep som ikke godt nok fanger opp en handlingsmessig dimensjon. Elevene skal ikke bare utvikle bevissthet om moralske valg, men også handle moralsk og bli moralske individer.

Det har dermed vært sentralt for meg å tilegne meg kunnskap om hvordan dette kan fremmes i skolen. Man hører mye om at skolen skal drive holdningsskapende arbeid, men nøyaktig hva som ligger i dette begrepet og hvordan det kan gjennomføres opplever jeg at det snakkes lite om. Mye av den kunnskapen jeg har tilegnet meg på området har kommet via selvstudier. RLE er et fag som berører temaet i større grad, men dette faget er frivillig.

Det er også mitt inntrykk, uten at jeg har studert læreplanene i alle fag, at skolens moralopplæring kommer lite til uttrykk i kompetansemål, i forhold til den vektleggingen det har i formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen. Jeg ønsker derfor å sette fokus på skolens moralopplæringen og gi den praktisk betydning ved å drøfte hvordan dette kan legges til rette for i etikkundervisning. Ved å anvende et dydsetisk perspektiv på skolens moralopplæring håper jeg å kunne bidra til en større bevisstgjøring av hva slags moralisk opplæring elevene skal få og hvordan dette kan fremmes i undervisning.



## 1.2 Problembeskrivelse

Det jeg ønsker med denne oppgaven er å anvende et dydsetisk perspektiv på skolens moralopplæring fordi jeg mener dette er en etisk modell som fanger opp den moralopplæringen som formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen uttrykker. Jeg ønsker også å drøfte hvordan dette perspektivet kan bidra til å fremme elevenes moralske dannelse i RLE-fagets etikkundervisning.

Problemstillingen lyder dermed som følgende: **På hvilken måte kan et dydsetisk perspektiv på skolens moralopplæring bidra til å fremme elevenes moralske karakterdannelse gjennom etikkundervisning?**

For å svare på min problemstilling vil jeg gå inn i formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen i lys av dydsetikk og drøfte hva slags perspektiv dette gir på moralopplæringen. Deretter drøfter jeg, med utgangspunkt i læreplanen i RLE, på hvilken måte etikkundervisning kan bidra til å fremme moralsk dannelse i skolen slik vi finner det formulert i førstnevnte dokumenter. For å gjøre dette tar jeg utgangspunkt i teori om hvordan barn og unge utvikler seg moralsk og presenterer deretter en metode jeg mener kan bidra til dette. Metoden jeg har valgt er narrativ etikk.

## 1.3 Avgrensninger og presiseringer

I denne oppgaven har jeg valgt å anvende et dydsetisk perspektiv på moralopplæringen. Et teoretisk perspektiv er noe løsere enn en teori, og det dreier seg om å undersøke et fenomen fra en spesiell synsvinkel. Det perspektivet man velger får dermed avgjørende betydning for hvilke sider av virkeligheten man avdekker. Samtidig utelukker man også andre områder som for anledningen ikke hører til fenomenet (Christophersen & Johannessen, 2012). Nå har jeg valgt dydsetikk til denne oppgaven fordi jeg mener den kan tilføre et viktig perspektiv på elevenes moralske utvikling, men det betyr ikke at andre etiske modeller ikke egner seg i skolen.

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å legge vekt på ungdomstrinnet. Oppgaven vil likevel ha relevans for hele grunnskolens moralopplæring, men jeg tar utgangspunkt i kompetansemålene fra 8.-10. trinn da disse uttrykker hva elevene skal ha tilegnet seg etter 10. år med etikkundervisning. Det har også vært nødvendig å begrense seg i den didaktiske delen av oppgaven, da det skjer en forskyving fra mer vekt på ren verdioverføring til større

vekt på etisk refleksjon i overgangen fra barneskole til ungdomsskole (Duesund, 2005).

På grunn av oppgavens omfang har det også vært nødvendig å begrense seg til *en* metode i den didaktiske drøftingen, selv om så klart andre metoder også vil være aktuelle. Jeg har valgt å drøfte metoden ganske generelt fordi målet med oppgaven er en bevisstgjøring rundt hvordan elevenes moralske karakter kan utvikles. Derfor er jeg ikke ute etter å presentere ferdig lagde undervisningsopplegg, da dette må tilpasses enhver individuelle klasse.

## 1.4 Oversikt over oppgaven

I denne oppgaven vil teori og drøfting gå parallellt. Med unntak av kapittel 2, der jeg sier noe om valg av metode, og kapittel 3, der jeg gjør rede for dydsetikk, er oppgaven delt inn i to hovedkapitler. I kapittel 4 vil jeg gå inn i formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen i lys av dydsetikk og drøfte skolens moralopplæring. Kapittel 5 rommer den didaktiske delen av oppgaven. Her vil jeg med utgangspunkt i læreplanen i RLE drøfte hvordan etikkundervisning kan legge til rette for elevenes moralske karakterdannelse. Til sist kommer avslutningen, der vil jeg både oppsummere og konkludere innenfor den rammen det er mulig i en slik oppgave.

## 2. Metode

Metoden jeg har brukt for å besvare min problemstilling er litteraturstudie, som vil si at jeg går inn i allerede eksisterende teori og empiri fra bøker og andre kilder, som er relevante for min problemstilling. Jeg har i hovedsak benyttet meg av litteratur om dydsetikk, verdiformidling, etikkundervisning, holdningsdannelse og skolens oppdragerfunksjon. Jeg har også brukt både formålsparagrafen, den generelle delen av læreplanen og læreplanen i RLE. I arbeidet med å analysere formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen har jeg benyttet meg av den hermeneutiske sirkel.

### 2.1 Den hermeneutiske sirkel

Johannessen, Tufte & Christophersen (2011, s. 366) skriver at «å fortolke innebærer å sette ting i en sammenheng som gjør at man forstår betydningen som kan tillegges det som skal undersøkes». Til dette arbeidet har jeg gått ut i fra den hermeneutiske sirkel som forsøker å se helheten i forskningsproblemet (Dalland, 2000). I den hermeneutiske sirkel foregår all fortolkning «i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse (Gilje & Grimen, 2007, s. 153).

Når jeg tolker formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen i et dydsetisk perspektiv, tar jeg utgangspunkt i spesifikke formuleringer for å kunne si noe om tekstens hele betydning. For å forstå hver enkelt formulering, må jeg også se den i sammenheng med resten av dokumentet. Jeg tolker også innenfor en spesifikk kontekst, altså skolens moralopplæring, samtidig som jeg også tolker ut i fra min egen forforståelse.

I arbeidet med å analysere formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen, benytter jeg meg også av teori som er relevante for problemområdet og som fungerer som et analyseverktøy sammen med det dydsetiske perspektivet jeg anvender på dokumentene (Christophersen & Johannessen, 2012). Dette har vært viktig for å bevare oppgavens autensitet, slik at jeg har noe mer enn bare min egen forforståelse å støtte meg på.

### 2.2 Forforståelse

Dalland (2013) skriver at vi alltid har våre fordommer eller vår forståelse med oss inn i en undersøkelse. Siden vi allerede har en mening om et fenomen før vi undersøker det er det

derfor viktig å være seg den bevisst. Mitt grunnlag for å velge å anvende akkurat dydsetikk kan være farget av min forforståelse av hva god moralopplæring er. Dette kan derfor ha påvirket de tolkningene jeg har foretatt og hva jeg har valgt å anvende av litteratur. Som jeg har presisert tidligere er dette *en* måte å se på skolens moralopplæring på. Det er dog et perspektiv jeg mener er viktig og som jeg mener det finnes belegg for både i formålsparagrafen, den generelle delen av læreplanen og litteratur jeg har lest om emnet.

---

## 3. Dydsetikk

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det perspektivet jeg anvender på oppgaven. Deretter vil jeg foreta en drøfting av hva slags perspektiv dette gir på moralsk oppdragelse.

### 3.1 Sentrale trekk ved dydsetikken

Dydsetikkens røtter går helt tilbake til antikken og bygger i stor grad på tenkningen til den greske filosofen Aristoteles (284-322. f.Kr.). For Aristoteles var målet med etisk handling å virkeliggjøre det gode liv, som var å fungere på sitt beste innenfor fellesskapet og bli lykkelig (Eide & Skorstad, 2009). Veien til det gode liv var gjennom dydene, samtidig som at det å være dydig også innebærer å leve det gode liv. Dydene er derfor ikke bare et middel, men også et mål i seg selv (Nyeng, 1999).

Dydsetikken er dermed en etikk som omhandler hele menneskelivet og kan derfor ikke reduseres til å bare omhandle kriterier for rett og galt. Den er heller opptatt av de moralske kvalitetene hos det individet som står overfor et etisk dilemma, da det er gjennom dydene at det gode liv kan sikres. Dydene henviser også til permanente trekk ved individet og ikke motiver og følelser i enkeltsituasjoner. Det å vakle blir sett på som moralsk umodenhet som kan overkommes ved dannelse av faste karaktertrekk slik at en ikke stadig vekk vil slite mellom lyst og plikt. En som er dydig vil heller ikke være avhengig av ytre korreksjonsinstanser til å korrigere fram riktig handling (Nyeng, 1999).

Dydsetikken gjør dermed et skille mellom «ekte» og «uekte» moralske trekk ved mennesket. Det er først når moralen er nedfelt i individets personlighet, og ikke bare kan tas av og på etter eget forgodtbefinnende, at man kan snakke om ekte, moralsk overbevisning (Nyeng, 1999). Det å være dydig er derfor noe vi må dannes til å bli, både i oppveksten og senere i livet. Men bare det å være kjent med dydene er ikke nok, man må også ha motivasjon til handling (Brøntveit & Duesund, 2010). Det å være dydig innebærer derfor også å ha en indre motivasjon for å handle rett.

Det var spesielt en dyd som Aristoteles satte høyt, nemlig *klokskap*, som er evnen til å komme fram til det rette som situasjonen krever og finne den gyldne middelvei. For å handle dydig må man selv ha evnen til å komme fram til hva som er rett, og dette kan ikke gjøres utelukkende ut fra regler eller allmenne prinsipper (Nyeng, 1999), fordi de ikke kan fange alle sider i enhver situasjon. Derfor mente Aristoteles at hver enkelt situasjon krever en klokskap av oss, slik at vi innehar evnen til å se det særpregede i hver situasjon og ikke

likestiller den med noe annet, bare ved å forstå en situasjon i dens konkrete skikkelse kan vi takle den. Han utelukker likevel ikke at erfaringer fra andre situasjoner kan komme oss til nytte for å forstå den situasjonen vi er i (Henriksen & Vetlesen, 2011).

Dydsetikken vektlegger derfor sterkt evnen til å utøve *skjønn*, og ved å åpne opp for det konkrete individets forhold til situasjonen, gjør den plass til en større nærhet til den. Likevel finnes det noe allment etisk i alle situasjoner, nemlig dydene, og derfor kan individet handle på måter som andre kan gjenkjenne seg i og også anerkjenne som gode (Henriksen & Vetlesen, 2011). Følelser har dermed en sentral rolle i dydsetikken, da det er følelser, eller dyder, som for eksempel rettferdighet eller sympati, som får oss til å handle på måter som andre kan gjenkjenne som moralsk gode.

En kritikk mot dydsetikken er at den kan være for individorientert siden den sterkt vektlegger dannelse av individuelle karaktertrekk. Da kan det være fruktbart å gå tilbake til det som er selve utgangspunktet for dydsetikken, nemlig det gode liv i *fellesskapet*. Dydene er ikke noe individet utvikler alene, for poenget med nyaristotelisk etikk er at dette nettopp skal skje med basis i, og for fellesskapet. Så selv om dydene referer til en form for individuell selvrealisering, gir den ikke grunnlag for individuelle «ego-trips» der individet kun er opptatt av «det som er best for meg» (Henriksen & Vetlesen, 2011, s. 210).

## 3.2 Hva slags perspektiv gir dydsetikk på moralsk oppdragelse?

I dydsetikken er det et nært forhold mellom individ og handling. Det innebærer at det er en sammenheng mellom de valgene vi tar og hvem vi ønsker å være som moralske individer. I et etisk dilemma er det derfor ikke et spørsmål om vi skal velge å følge moralloven eller ikke, men heller et spørsmål om hvem vi er: «Hvis jeg gjør dette, hva gjør det med meg som menneske?». Et dydsetisk perspektiv på moralopplæring vektlegger dermed at moralsk handling skal skje ut ifra et *indre driv* i individet selv. Det er snakk om at individet ikke bare skal vite hva som er godt eller ønsker å gjøre godt, men at personen også *er* god. Det er dermed snakk om å utvikle en karakterfasthet slik at individet ikke stadig vekk må vurdere om det skal følge moralloven eller ikke, men at dette kommer av seg selv. Det betyr ikke at normer og regler ikke har noen plass i etikken, men at individet bør ha internalisert normene som en gjeldende kraft i sitt liv, slik at de følges med vilje og overbevisning, og ikke på bakgrunn av straff og konsekvenser.

Bergem & Vetvik (2005) peker på at dydsetikken i praksis både utfyller

konsekvensetikken og pliktetikken. Når vi skal oppdra barn til å følge moralnormene i samfunnet og vise andre omsorg, ønsker vi selvsagt at de skal kjenne til reglene og også hvorfor de er, men vi ønsker også noe mer: vi ønsker ikke at de kun skal vite at de ikke skal lyve, men at de også skal være *ærlige* mennesker. De må derfor ha internalisert et ideal (eller en dyd) om hva et moralsk menneske er og gjør (Bergem & Vetvik, 2005, s. 46). Et dydsetisk perspektiv på moralopplæring forkaster dermed hverken nødvendigheten av plikt eller konsekvensvurderinger, men plasserer disse egenskapene *i* det moralske individet.

Målet må jo være at barna ikke hele tiden skal måtte vurdere hvorvidt de skal handle moralsk eller ikke, men at de viktigste og mest grunnleggende normene etter hvert «setter seg» og er så grunnfestede at de etter hvert oppleves som en del av ens identitet. Dette er mye av poenget med dydsetikken og også ofte kanskje det vi har i tankene når vi snakker om «moralske valg». Et valg skal ikke bare være i overensstemmelse med en regel eller ha gode konsekvenser, men det skal springe ut av visse varige kvaliteter i den personen som handler, slik at valgene blir en naturlig del av den man er (Bergem & Vetvik, 2005).

## 4. Formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen i lys av dydsetikk

Jeg mener dydsetikk kan fange opp sentrale trekk ved skolens moralopplæring slik den kommer til uttrykk i formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen. I dette kapitlet vil jeg derfor se disse to dokumentene i lys av dydsetikk og deretter drøfte hva slags moralsk dannelse skolen skal bidra til.

### 4.1 Skolens mandat

Før jeg går nærmere inn på formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen kan det være greit å stadfeste hvilken funksjon skolen har som moralsk oppdrager. Skolen skal gi barn og unge en moralsk oppdragelse i overenstemmelse med det en oppfatter som samfunnets grunnleggende verdier og normer. Siden barna store deler av døgnet oppholder seg i skolen har samfunnet gjennom lovgivning overført fra foreldre til lærere et medansvar for den moralske oppdragelsen. Lærere har dermed fått det vi kan kalle et pedagogisk mandat som strekker seg utover det å være et positivt forbilde, lærerne skal ha et aktivt medansvar for at det blir «folk» av barna, skriver Duesund (2005, s. 11).

De grunnleggende moralverdiene skal ikke bare overføres som kunnskap, men gjennom opplæringen skal elevene også forstå at dette er moralverdier som må prege alle dersom samfunnet skal fungere (Brøntveit & Duesund, 2010). Derfor har det vært bred politisk enighet om at skolen gjennom sin virksomhet skal sikre at de vedtatte moralverdiene i samfunnet blir ført videre til barn og unge, og at samfunnet dermed får en felles moralbasis. Dette perspektivet skal gjennomsyre hele skolens virksomhet, dog knytter det seg spesielt til RLE-faget som oppøving av etisk bevissthet som ett av sine mål (Duesund, 2005).

### 4.2 Formålsparagrafen

Formålsparagrafen i Opplæringsloven (§ 1.-1., 1998) angir viktige hovedprinsipper for virksomheten i skolen og uttrykker formålet med opplæringen. Den formålsparagrafen som vi har i dag ble vedtatt i 2008, og legger stor vekt på verdiformidling i skolens virksomhet (Imsen, 2012). Det verdigrunnlaget skolen skal videreformidle til elevene «skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon (...)». I samme setning spesifiserer også paragrafen dyder som nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet.



---

Et spesielt markant trekk ved paragrafen er at den vektlegger både et individuelt og et kollektivt perspektiv. I følge paragrafen skal «Elevane og lærlingane (...) utvikle (...) holdningar for å kunne mesitre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Vi ser et tydelig individuelt perspektiv idet skolen skal bidra til personlig vekst, men vi ser også et kollektivt perspektiv idet dette skal bidra til at elevene skal kunne «delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Skolen skal dermed legge til rette for individets selvrealisering og selvutfoldelse, samtidig som dette skal skje innenfor fellesskapets grenser og for fellesskapet (Imsen, 2012). Her finner vi igjen en fellesskapstanke som har dype røtter i dydsetikken, nemlig at selvrealisering skjer med basis i og for fellesskapet. Elevene skal altså utvikle holdninger som kan hjelpe de til å mestre livet i fellesskapet, slik som også Aristoteles «dyder» var for fellesskapets beste.

Paragrafen uttrykker også eksplisitt at elevene skal lære seg å handle moralsk. «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk (...)». Det innebærer at den moralske dannelsen skal lære elevene etisk bevissthet og ansvarlighet og at dette skal komme til uttrykk i beredskap til og evne til å handle moralsk (Jordet, 2010). I tillegg skal elevene inneha evnen til å tenke kritisk. Dette innebærer at myndighetene vil oppdra elevene til selvstendig tenkende individer som har evnen til selvstendig refleksjon, og ikke bare er passive medløpere (Imsen, 2012). Den moralske oppdragelsen skal ikke bare sørge for at elevene internaliserer det samfunnet anser som felles verdier, men at de også skal kunne reflektere over dem, skjelne mellom dem og bruke dem selvstendig.

### 4.3 Den generelle delen av læreplanen

Den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble vedtatt av Stortinget i 1993 og formulerer hvilke sider ved personligheten som barn og unge skal utvikle gjennom opplæringen (Imsen, 2012). Det som er særskilt med planen er at den opererer med syv menneskeidealer. Øzerk (2006) skriver at det ikke er snakk om ulike mennesketyper, men heller syv dannelsingsdimensjoner ved ett og samme menneske. Blant annet uttrykker planen at holdningsdannelse og oppøving av moralsk bevissthet er ett av skolens sentrale mål. Dette finner vi i hovedsak formulert i kapitlene *det meningssøkende menneske* og *det integrerte menneske*.

I innledningen til den generelle delen uttrykkes det at opplæringen «må tilføre holdninger (...) som kan vare livet ut (...)» (s. 2). Begrepet «holdninger» slik det brukes i denne formuleringen har dermed samme egenskaper som begrepet «dyd», som refererer til varige

karakteregenskaper. Hvorvidt begrepet dyd kan oversettes med holdninger er det dog uenighet om. Ivar Asheim (1997) trekker fram at definisjonen er noe forskjellig, idet «dyd» referer til hvordan subjektet «er» i seg selv, mens holdning refererer til hvordan man «oppfører» seg. Dyd henviser også utelukkende til positiv moral, mens holdning kan være både negativt og positivt, ref. «dårlige holdninger».

I dagligtalen vil jeg likevel argumentere for at det ikke er så stor forskjell. Når vi snakker om holdning referer vi i de fleste tilfeller til indre kvaliteter i individet. Det ser heller ut til at begrepet holdninger simpelthen har overtatt for dydsbegrepet, da dette har gått litt ut av dagligtalen og for mange henviser mer til seksualmoral enn varige positive karakteregenskaper. Den nærheten holdning har til dyd i innledningen til den generelle delen av læreplanen kommer også til uttrykk andre steder i planen, blant annet står det i *det meningssøkende menneske* at «Barn og unge må både forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel» (s. 3).

Vandel oversettes med «livsførsel» (Livsførsel, s.a.). Elevene skal dermed ikke bare forstå de moralske kravene, men de skal bli internalisert i individet som dyder, slik at de blir førende for elevenes livsførsel. I *det integrerte menneske* står det at «Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om sitt eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet» (s. 22). I tillegg til at sitatet eksplisitt bruker betegnelsen «karakter» finner vi også igjen det individuelle og det kollektive perspektivet. Opplæringens formål blir dermed å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode (Imsen, 2012), og dette er et typisk ideal for dydsetikken.

Slik som dydsetikk har også planen et positivt menneskesyn, der mennesket har evnen til å gjøre det som er rett. «Men mennesket kan også handle destruktivt: i strid med sin samvittighet, på tvers av normer og mot bedre vitende, til skade for egen og andres tarv. Oppfostringen må følgelig begrunne samfunnets idealer og verdier, og levendegjøre dem slik at de blir en virksom kraft i folks liv» (s. 4). Det er dermed sentralt at den moralske opplæringen bidrar til at elevene tar opp i seg de moralske verdiene og lar de bli en del av identiteten, slik at de blir en virksom kraft i folks liv.

## 4.4 Kort sammenfatning

I kapittel 1 begrunnet jeg at jeg valgte dydsetikk som etisk modell fordi jeg mener den fanger opp den moralske dannelsen som kommer til uttrykk i formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen. Jeg tror også at et slikt perspektiv kan styrke den. Ved at dydsetikk så

sterkt vektlegger dannelse av faste karaktertrekk gir den et godt perspektiv på den holdningsdannende funksjonen skolen skal ha. I foregående drøfting så vi at planen er tydelig på at elevene ikke bare skal forstå samfunnets moralske krav, men at de må bli en del av identiteten, slik at de kan bli en virksom kraft i folks liv. Den moralske opplæringen skal dermed ikke bare danne mennesker som vet hva som er moralsk, men at de *er* moralske.

Skolen har også en klar agenda om hvilke verdier elevene skal internalisere, eller ut i fra dydsetikken, hva slags dyder som skal dannes i individet. Blant annet ble nestekjærlighet, tilgivelse og likeverd nevnt. I formålsparagrafen så vi også at skolen ikke bare skal formidle sentrale verdier, men også fremme evnen til refleksjon. Dette kan la seg fange opp av dydsetikkens vektlegging av evnen til å selv komme fram til det som er rett.

Skolen skal dermed legge til rette for at elevene utvikler en moralsk karakterfasthet slik at moralsk handling springer ut av et indre driv i individet selv.

## **5. Fra tanke til handling: Hvordan kan etikkundervisning bidra til å fremme elevenes moralske karakterdannelse?**

Jeg har nå drøftet at skolen sin moralopplæring skal bidra til at elevene utvikler en moralsk karakterfasthet. I dette kapitlet er jeg ute etter å drøfte etikkundervisning som arena for moralopplæringen og hvordan elevenes moralske karakter kan fremmes gjennom undervisningen.

### **5.1 Læreplanen i RLE**

I dette kapitlet drøfter jeg ut ifra læreplanen i RLE sammenhengen mellom etikkundervisning og skolens moralske oppdragelsesfunksjon.

#### **5.1.1 Formål med faget**

Etikkundervisning hører innunder RLE, jeg vil derfor gjøre rede for etikkundervisning i lys av formålet med faget før jeg går nærmere inn på hovedområdet etikk og filosofi. Formålet med faget angir det overordnede målet for faget, og dette blir så konkretisert og utdypet i de ulike hovedområdene. Formålet med faget bruker formuleringer som at elevene skal få «kunnskap om» og «kjennskap til», og dette må klart tolkes i retning av at elevene skal ha en viss kunnskapsbase. Men kunnskap er ikke bare et mål i seg selv, ifølge planen skal den være et redskap for elevene slik at kunnskapen skal kunne anvendes (Brøntveit & Duesund, 2005).

Planen forutsetter at «Kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 2). Dermed er det ikke rene kunnskapskrav som er det overordnede målet for faget, men snarere å regne som et redskap eller middel for å oppnå blant annet etisk bevissthet. Et markant trekk ved planen er dermed dets oppdragerfunksjon som har blant annet oppøving av etisk bevissthet som et sentralt mål (Brøntveit & Duesund, 2010).

### 5.1.2 Hovedområdet etikk og filosofi

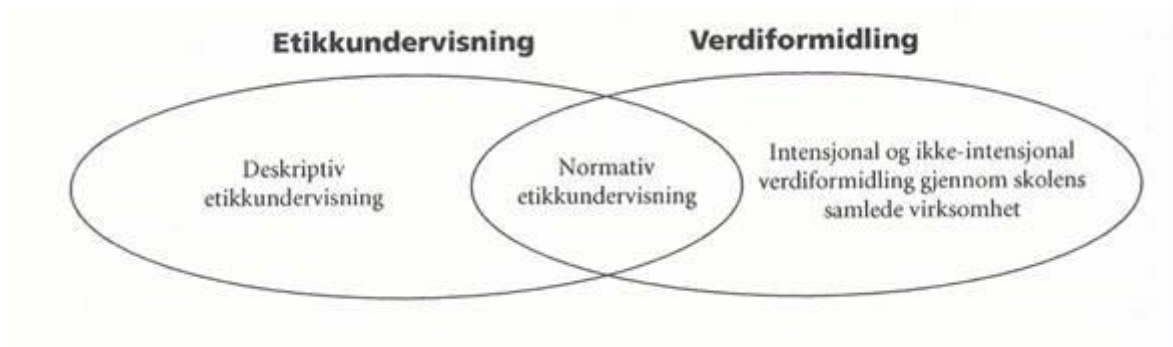
Etikkundervisning hører innunder hovedområdet etikk og filosofi som «(...) omfatter (...) etisk refleksjon. (...) moralske verdivalg og etiske begrunnelser står sentralt. Området omfatter også holdninger og aktuelle etiske problemstillinger i barns og unges liv, i lokalsamfunnet og i den globale verden» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 3). Når det gjelder oppøving av etisk bevissthet hører det i hovedsak hjemme i etikkdelen av fagområdet, men kompetansemålene for 8.-10. trinn forutsetter at disse emnene skal sees i sammenheng og i praksis gå noe inn i hverandre (Duesund, 2005).

Kompetansemålene for 8.-10. trinn fremhever at elevene skal tilegne seg en viss mengde kunnskap, ved bruk av verb som «presentere» og «gjøre rede for», men de verbene som er gjennomgående er «reflektere over», «drøfte» og «føre dialog». Planen vektlegger sterkt at elevene skal reflektere over etiske spørsmål, og den bruker mye plass på å redegjøre for *hvilke* temaer elevene skal reflektere over. Planen nevner blant annet at elevene skal reflektere over menneskeverd, likestilling, samliv, hetereofili og homofili så vel som aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt.

I tillegg uttrykker planen eksplisitt at elevene skal kunne «vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 9). Dette er et tydelig normativt budskap, der elevene skal internalisere verdien «respekt» slik at dette kommer til uttrykk i både språk og handling.

### 5.1.3 Verdiformidling og etikkundervisning – et motsetningsforhold?

Kompetansemålene i hovedområdet *etikk og filosofi* vektlegger i hovedsak evnen til etisk refleksjon og samtale om ulike etiske problemstillinger. Det kan derfor ved første øyekast se ut som at etikkundervisning står i et motsetningsforhold til den moralske oppdragelsen som kommer til uttrykk i formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen, som legger stor vekt på internalisering av samfunnets moralske krav. Noen vil kanskje stille spørsmål ved om elevene i det hele tatt kan lære seg å tenke og reflektere selv dersom undervisningen ikke er helt fri fra verdipåvirkning fra læreren. Forholdet mellom etikkundervisning og verdiformidling kan konkretiseres i følgende modell:



Figur 1: Forholdet mellom etikkundervisning og verdiformidling. Fra L. G. Eidhamar, P. Leer-Salvesen & V. Hølen, 2007, *De andre; etikk og filosofi i skolen*, s. 172. Høgskoleforlaget.

Modellen viser at etikkundervisning inneholder to ulike perspektiver. Den normative etikkundervisningen fanger opp skolens verdiformidlende funksjon og her er målet at elevene gradvis skal internalisere viktige regler om hva som er rett og galt for å få en indre motivasjon til å følge disse reglene. I den deskriptive etikkundervisningen er poenget at elevene gjennom egen tenkning skal finne fram til hva som er best å gjøre i en gitt situasjon og ikke blindt adlyde bud. Tanken er at dette i seg selv vil motivere til å gjøre nettopp disse handlingene (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen, 2007).

Den deskriptive etikkundervisningen har sin styrke ved at den fremmer bevissthet om etiske valg og at elevene blir oppmuntret til å tenke kritisk omkring verdier og konsekvenser av valg. En fare ved dette perspektivet alene er dog at det kan bli alt for teoretisk og dertil ikke får noen følger i det praktiske liv. Høy etisk bevissthet fører ikke automatisk til høy moral, og det hjelper lite å ha evnen til kompliserte etiske resonnementer dersom en handler umoralsk, skriver Eidhamar et al. (2007, s. 184). Et rent normativt perspektiv kan lede til usunn manipulering, der elevene bare er krukker som vi skal fylle med de rette holdningene uten at de får oppøvd evnen til å tenke selv (Eidhamar et al. 2007).

Det er dermed ikke snakk om to ulike «etikkundervisninger» som skal fungere separat fra hverandre, men at disse to perspektivene skal fungere sammen for å bidra til utvikling av elevenes helhetlige karakterdannelse, der både internalisering av gode holdninger (eller dyder) og evne til etisk refleksjon står sentralt. Selv om man som lærer selvfølgelig kan velge å fokusere spesielt på etisk refleksjon i en time og jobbe mer med verdiformidling i en annen, er dette perspektiver som vil skli inn i hverandre. Dersom en elev ytrer meninger som står i sterk kontrast til de verdiene skolen skal formidle, slik som rasisme, i en time der elevene trenes i etisk refleksjon, kan vi ikke godta dem bare fordi de er elevenes standpunkt (Henden & Førland, 2001).

---

Etikkundervisning skal dermed ikke være verdinøytral. Selv om kompetansemålene i læreplanen i hovedsak er kognitive, er det underforstått av når elevene skal reflektere over rett og galt, bør denne refleksjonen få betydning for elevenes holdninger og moralske valg i livet, skriver Eidhamar et al. (2007, s. 192). Etikkundervisning skal legge til rette for elevenes totale karakterdannelse og at de gjennom hele skoleløpet skal utvikle seg til å bli moralsk modne personligheter (Eidhamar et al. 2007).

Det som gjør dydsetikk til et så velegnet perspektiv på moralopplæringen er at det er en etisk modell som fanger opp det todelte perspektivet som ligger i moralopplæringen. Ved å vektlegge dannelse av dyder fanger den opp den holdningsdannende dimensjonen i skolen, samtidig som at en av de ypperste dydene til Aristoteles var klokskapen, som vil si evnen til å komme fram til det rette som situasjonen krever. Jeg mener derfor det er belegg for å si at dydsetikk også kan fange opp betydningen av etisk refleksjon.

## 5.2 Hvordan legge til rette for elevenes moralske karakterdannelse i etikkundervisning?

I kapittel 5.2.1 vil jeg ut ifra teori om barn og unges moralske utvikling se på hvordan elevenes moralske karakter kan utvikles. Dette bruker jeg for å i kapittel 5.2.2 kunne drøfte hvordan etikkundervisning kan bidra til å fremme dette. Her har jeg valgt å presentere narrativ etikk som en aktuell metode.

### 5.2.1 Barn og unges moralske utvikling

Siden denne oppgaven anvender dydsetikk som perspektiv, har jeg ved valg av teoretikere tatt utgangspunkt i de som vektlegger en dimensjon som jeg mener sterkere kan bidra til internalisering av holdninger.

Barn tilegner seg moralske verdier i alt som skjer i miljøet rundt dem. Dette kaller vi sosialisering, det vil si den prosessen der elevene integreres i et sosialt system og overføres verdier og normer fra miljøet rundt. Men det er gjennom internalisering at disse verdiene og normene blir elevenes egne (Eidhamar et al. 2007). Hvordan holdninger og moral utvikles i individet er det ulike oppfatninger om. I skolen og i pedagogisk litteratur har den kognitive tradisjonen lenge hatt en sterk posisjon, men Gunn Imsen (2012) frykter at ved å bare vektlegge dette perspektivet kan skolen ha lett for å plassere moralen i hodet, og ikke hjertet. Hun stiller spørsmål ved om god moralsk oppdragelse kan skje uten at følelsene er med.

En av de største representantene for den kognitive utviklingspsykologien er Lawrence Kohlberg (1927-1987) som gjennom sine undersøkelser delte den moralske utviklingen inn i stadier. Han kom fram til at fra barn til voksen går mennesker gjennom ulike faser i sin moralske utvikling til de til slutt oppnår moralsk bevissthet (Eidhamar et al. 2007). Det høyeste nivået i Kohlbergs modell er når moralen hviler på individets overbevisning om universelle etiske prinsipper. Ifølge Kohlberg kan moralsk bevissthet først oppnåes når moralen er begrunnet i overordnede etiske prinsipper som må gjelde alle og styre alle lover og etiske systemer (Duesund, 2005).

Kohlberg har møtt sterk kritikk for sin ensidige kognitivistiske tenkning av sin tidligere elev Carol Gilligan (1963). Gjennom kvinnestudier fant hun en annen måte å tenke om moral på som Kohlberg helt hadde tilsidesatt. Hun mener at det er en generell tendens i gutters og jenters måte å tenke på som skiller seg fra hverandre: gutter tenker upersonlig og løser dilemmaer logisk, mens jenter tenker personlig og finner løsninger i relasjoner og kommunikasjon mellom mennesker. Hun mener dermed at Kohlbergs kriterier for etisk modenhet favoriserer gutter. Selv regnet hun også med at den type moral hun fant ved kvinnestudier også vil kunne finnes hos menn. Nå mente ikke Gilligan at en av disse måtene å tenke på var overordnet det andre, tvert imot så hun dem som likeverdige, med både sterke og svake sider (Eidhamar et al. 2007).

Gilligan ønsker dermed ikke å erstatte Kohlbergs tenkning, men oppfatter det heller som to komplementære måter å tenke om moral, de utfyller hverandre gjensidig. Hennes kritikk dreier seg om hans tenkning om etisk modenhet bare som evnen til logisk rettighetstenkning, og at han ikke lager rom for den dype gjensidige forbudenheten som mennesker kan oppleve seg imellom (Asheim, 1997).

Gilligan mener at en rasjonal pliktetikkk som Kohlberg fremmer, kan føre til en form for kald distansertethet som gjør den til ufølsom rasjonalisering, dersom den ikke foregår innen en ramme av positive bånd til andre mennesker. Slik hun ser det er det ikke gitt at et høyere nivå av rasjonalitet innebærer moralsk fremskritt, noe som var tilstede på et lavere nivå kan ha gått tapt underveis (Asheim, 1997, s. 210). Nyere forskning viser også at begge kjønn er mer opptatt av omsorg og andre menneskers ve og vel enn det som kommer fram i Kohlbergs teori. Det kan dermed se ut til at de moralegenskapene Gilligan trekker frem er av større betydning i praksis enn det Kohlberg tiller dem (Duesund, 2005).

Ut fra Gilligans sterke vektlegging av følelser i etiske dilemmaer, kan det være rimelig å anta at hun står nærme en dydsetisk tankegang om moral. Dydsetikken vektlegger at moralske dilemmaer ikke kan løses bare ved henvisning til universelle etiske prinsipper, men



---

at det trengs en større nærhet til hver konkrete situasjon (Henriksen & Vetlesen, 2011). Vi trenger en følelsesmessig involvering i ethvert moralske dilemma slik at vi kan se det unike i hver situasjon og de behovene som gjør seg gjeldende i det. Følelser gjør at vi kan tenke kontekst, at vi kan vurdere konsekvenser og hva som vil være best å gjøre i en konkret situasjon. Men hva slags følelser er det som er viktige? Arne Johan Vetlesen, som selv har skrevet mye om dydsetikken, mener at den følelsen som er viktig i moralsk sammenheng er *empati* (Referert i Asheim, 1997).

Det som gjør empati så viktig, er at det er empati som får oss til å oppfatte andre menneskers situasjon og leve oss inn i den, uten denne evnen ville vi vært i fullstendig villrede med hensyn til hvordan andres situasjon skal oppfattes og vurderes. Dette eksemplifiserer han ved å henwise til Adolf Eichmann, en tysk SS offiser, og mener at problemet med Eichmann ikke var hans tankesløshet, for det var ikke i tankene hans at noe hadde gått fullstendig galt. Det var snarere hans følelsesløshet, at han var helt uten evnen til empati, som gjorde at han ikke betraktet sine ofre som menneskelige vesener (Referert i Asheim, 1997). Vi trenger dermed den følelsesmessige involveringen som evnen til empati gir oss.

Empati er en følelse som må kunne sies å karakteriseres som en dyd, da empati er mer enn en forbigående følelse eller emosjon, men heller et varig karaktertrekk i individet. Det er også en følelse som ligger til grunn for mange andre følelser vi har for andre, slik som sympati, medlidenhet og kjærlighet (Asheim, 1997) som også må kunne anses som viktige dyder.

Den moralske oppdragelsen må derfor få med noe Kohlberg har glemt. Det høyeste nivået for etisk bevissthet for Kohlberg er å forstå regler, og selv om etikk såklart også handler om regler, handler det om mer enn det. Men det betyr ikke at Kohlbergs stadietenkning er uten verdi, blant annet kan den gi oss verdifull informasjon om elevenes modningsnivå. Den kan også være viktig for den delen av verdilæringen som gjelder de moralske vurderingene (Halvorsen, 2005).

Kritikken dreier seg om at moralske vurderinger ikke bør gjøres uavhengig av følelsene og bare i henhold til universelle etiske prinsipper. En moralopplæring som bare henviser til elevenes fornuft, kan selvfølgelig gi mennesker som er svært dyktige på logiske, etiske resonnementer, men uten evnen til å se *Den Andres ansikt*, er det en fare for at «etiske overveielser bare blir en form for rasjonalisering av bekvemme standpunkter» slik som Asheim (1997, s. 240) uttrykker det. For å fremme elevenes moralske karakterdannelse bør

etikkundervisningen derfor sikte på appellere til elevenes følelser og sette etikk inn i en sammenheng.

### 5.2.2 Narrativ etikk

Det som gjør den narrative etikken så velegnet for den moralske oppdragelsen er at fortellinger innehar en nærhet til livet. Ved å fange inn en mangefasettert virkelighet (Eidhamar et al. 2007) åpner de opp for kontekst og viser oss at det finnes ulike måter å forholde seg til et etisk dilemma på. Ut i fra den situasjonen som er beskrevet kan elevene selv prøve å tolke hva som er rett og galt i den aktuelle situasjonen. Ved å forholde seg til kontekst og ikke bare normer, kan fortellinger bidra til at elevene utvikler moralsk skjønn og evne til etisk refleksjon. Det betyr ikke at elever ikke skal forholde seg til grunnleggende normer når de drøfter etikk, men at de settes inn i et større perspektiv (Stenseng, 1997).

Det er ikke bare det vi opplever som gir oss livserfaringer, men også de fortellingene vi har lest og hørt. Siden fortellinger kan ha lignende kontekst som dilemmaer vi selv kan møte, kan identiteten vår ta opp i seg de erfaringene den får fra fortellingen og gi oss redskaper til å tolke livet. Man vil også ofte identifisere seg med en eller flere av personene man leser om (Stenseng, 1997). Dette har betydning for minst to grunner: For det første, når elevene identifiserer seg med «heltene» kan fortellinger indirekte bidra til innlæring av moralen (Brøntveit & Duesund, 2010). For det andre kan elevene også få mulighet til å leve seg inn i andre menneskers sted (Stenseng, 1997) og dermed utvikle evnen til empati.

Vi kan se dette i lys av Emmanuel Levinas *møte med ansiktet*. Han argumenterer for at det å gjøre andre vondt er noe helt annet når den andres ansikt taler til deg, enn når ansiktet *ikke* er synlig (Brøntveit & Duesund, 2010). Fortellinger gir elevene mulighet til å møte Den Andre og dette skaper en innlevelse som igjen fremprovoserer holdninger (Eidhamar et al. 2007). Elevene får dermed ikke bare kunnskap om gjeldende normer, slik som at du ikke skal mobbe, men gjennom møte med Den Andre får elevene forståelse for hvorfor de ikke skal mobbe. Dette tror jeg kan virke motiverende for handling og bidra til at den moralen som formidles blir en del av identiteten.

Når det kommer til valg av fortellinger, skriver Duesund (2005, s. 29) at de mest aktuelle fortellingstypene vil være eventyr, fabler, sagn, heltefortellinger og korte skjønnlitterære tekster. Dette begrunnes i at disse fortellingene i stor grad er tilpasset moralkodeksen i vår kultur slik at de støtter opp under de holdningene vi ønsker å overføre. Læreplanen i RLE åpner også opp for bruk av religiøse fortellinger som utgangspunkt for allmenntiske

---

problemstillinger (Eidhamar et al. 2007). Noen vil kanskje mene at fortellinger ikke egner seg på ungdomstrinnet. Dette er ikke min erfaring. Jeg leste en gang Rottfangeren fra Hameln for en 8. klasse i engelsk og min praksislærer fortalte meg etterpå at hun aldri hadde sett for seg at det skulle engasjere dem så mye.

Jeg mener dog at også aktelle artikler og debattinnlegg fra sosiale medier kan egne seg som utgangspunkt for samtale på ungdomstrinnet. Ved å sette moralske spørsmål inn i en virkelighetsnær kontekst kan det gi gode muligheter for utvikling av evnen til etisk refleksjon, samtidig som det kan skape engasjement. Brøntveit & Duesund (2010) skriver også at å drøfte etiske spørsmål har en tendens til å fungere best om de knyttes til aktuelle temaer og situasjoner her og nå. Nyhetsartikler o.l. som inneholder problemstillinger som er aktuelle for elevene tror jeg kan bidra til at etikk og moral oppleves som relevant.

Ved å åpne opp for moralsk skjønn og gir mulighet til innlevelse og empati, tror jeg fortellinger som utgangspunkt for samtale kan sikre at etikken får et dypere feste i personligheten (Duesund, 2005). Den samtalen som foregår rundt fortellingene er dermed også viktig. Moralske forbud og påbud uten rot i elevenes selvforståelse er bare ord som aldri kan bli en integrert del i deres samvittighet eller motivere til handling, skriver Jens Saugstad (Universitetet i Oslo, 2015). Ved å selv få mulighet til å drøfte hva som er rett og galt med utgangspunkt i en fortelling (eller artikkel) som skaper innlevelse og sammenheng, kan moralen få et dypere feste (Duesund, 2005).

Dette kan sørge for at elevene på selvstendig grunnlag tar opp i seg de verdiene og den moralen som formidles og lar de bli en del av dem selv (Brøntveit & Duesund, 2010). Narrativ etikk er derfor en metode jeg mener kan bidra til å utvikle elevenes moralske karakter, slik dette kommer til uttrykk i formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen. Slik som i dydsetikken skal ikke elevene bare vite at de bør vise omsorg for andre, men at de selv *er* omsorgsfulle.

At narrativ etikk er en metode som egner seg for å fremme elevenes moralske karakterdannelse er kanskje ikke så rart da både narrativ etikk og dydsetikk går tilbake til den aristoteliske etikken (Henriksen & Vetlesen, 2011). I dag peker også en del teoretikere på at en ny tids interesse for dydsetikk bør føre til en renessanse for fortellingen i den moralske dannelsesprosessen. Dydsetikken er kritisk til den praktiske betydningen av en ren kognitiv tilnærming til etiske problemstillinger, og mener at det heller kan være fruktbart å tilegne seg «moralisk kunnskap» ved å lese fortellinger (Nyeng, 1999).

## 6. Konklusjon

Denne oppgavens anliggende har vært å se skolens moralopplæring i lys av dydsetikk fordi jeg mener at denne etiske modellens sterke vektlegging av moralsk karakterdannelse er forenelig med den moralske opplæringen skolen skal gi. Jeg har også hele tiden ment at det er et perspektiv som kan bidra positivt til elevenes moralske utvikling. Gjennom drøftingen jeg foretok av formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen har dette inntrykket bare blitt forsterket. Det har også gitt meg det redskapet jeg trengte for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Jeg gjengir den her:

På hvilken måte kan et dydsetisk perspektiv på skolens moralopplæring bidra til å fremme elevenes moralske karakterdannelse gjennom etikkundervisning?

Gjennom analysen av formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen viste jeg til at skolen nettopp skal bidra til at elevene får en moralsk karakterdannelse. Verdier og holdninger som skolen skal formidle skal bli en del av personligheten, og dermed er det ikke bare snakk om at elevene skal vite hva som er godt, men at de også skal være *gode*. Elevene skal også oppøve evnen til å kunne vurdere selv i et etisk dilemma og reflektere over normene. Kanskje kan vi si at de skal bli *kloke*?

Moralopplæringen skal dermed ikke produsere tinnsoldater, men bidra til en helhetlig dannelse av elevenes moralske karakter. Å anvende dydsetikk på moralopplæringen tror jeg dermed kan bidra til en større forståelse for hva slags moralsk dannelse elevene skal få. Dette kan igjen være verdifullt for å kunne si noe om hvordan elevenes moralske karakter kan fremmes i undervisning.

Med dette i bakhånd kunne jeg gå inn i ulike teorier for å prøve å finne ut hvordan elevene tar opp i seg de verdiene som blir formidlet og lar de bli en del av personligheten. I tillegg ville jeg finne ut hvordan elevene kunne utvikle et moralsk blikk.

Med utgangspunkt i Carol Gilligan og Arne Johan Vetlesen kom jeg fram til at følelser bør få en sentral plass i skolens moralopplæring. Spesielt viktig er evnen til empati, fordi det er en så grunnleggende følelse for å utvikle holdninger (eller dyder) som nestekjærighet og tilgivelse, som formålsparagrafen vektlegger. Ved å kunne se *Den Andres ansikt* kan elevene også utvikle moralsk skjønn, fordi de har evnen til å vurdere en moralsk situasjon ut i fra relasjoner og ikke bare overordnede prinsipper. Med utgangspunkt i dette drøftet jeg narrativ

etikk som en metode som jeg mener kan fange opp disse perspektivene og dermed bidra til å fremme elevenes moralske karakterdannelse.

Det er ingen bastant konklusjon i denne oppgaven. Formålet har vært å bidra med et perspektiv jeg mener er verdifullt og som dermed kan bidra til bedre innsikt om hva slags moralsk oppdragelse elevene skal få og hvordan dette kan fremmes. Det håper jeg oppgaven har gjort. Å anvende ett perspektiv har gjort at jeg har kunnet gå i dybden, men det har også betydd at jeg ikke har kunnet dekke alt.

Blant annet har jeg snakket lite om betydningen av læreren som rollemodell, selv om modellering anses som svært viktig for elevenes moralske utvikling (Eidhamar et al. 2007). Her kunne det også vært interessant å trekke inn lærerens yrkesetikk. Læreren holder i aller høyeste grad *en del av andres liv i sine hender* (Brøntveit & Duesund, 2010) og i dette ligger det et stort ansvar. Elevenes selvfølelse er også av betydning for den etiske utviklingen (Eidhamar et al. 2007), det kunne derfor ha vært interessant å anvende Axel Honneths anerkjennelsesteori på skolens moralopplæring. Man kan dog ikke få plass til alt og noe må man også spare til senere. Jeg håper likevel at oppgaven kan bidra til en bedre forståelse for skolens moralopplæring.

## Litteraturliste

- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bergem, T. & Vetvik, T. R. (Red.). (2005). *Ikke alt som teller kan telles*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brøntveit, E. & Duesund, K. (2010). *Visjon og valg: Om filosofi, etikk og livssyn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christophersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Duesund, K. (2005). *Etikk og filosofi i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, S. B. & Skorstad, B. (2009). *Etikk: Til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eidhamar, L. G., Leer-Salvesen, P. & Hølen, V. (2007). *Den andre: Etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2005). *Verdier og skole: Om verdiformidling og verdikonstruksjon i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Henden, J. & Førland, E. (Red.). (2001). *Den tydelege læraren: Fokus på verdier og etikk i skolen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. J. (2011). *Nærhet og distanse: Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2012). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

---

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christophersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Oslo: Cappelen Damm.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

Nyeng, F. (1999). *Etiske teorier: En systematisk fremstilling av syv etiske teoriretninger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven, LOV-1998-02-28-8. § 1.-1. (2009).

Stenseng, M. M. L. (1997). *Fortelling og etikk - et narrativt perspektiv på moralfilosofien*. Religion og livssyn: tidsskrift for Religionsforeningen i gymnasiet, 22-30.

Universitetet i Oslo. (2015). *Etikk i skolen*. Lokalisert på [http://folk.uio.no/jenssa/ETIKK\\_I\\_SKOLEN.htm](http://folk.uio.no/jenssa/ETIKK_I_SKOLEN.htm)

Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i Religion, livssyn og etikk*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Elevundersøkelsen 2013: analyser av mobbing, krenkelse og arbeidsro*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2013---analyse-av-mobbing-krenkelses-og-arbeidsro-i-skolen-/>

Vandel. (s.a.). I *The free dictionary*. Lokalisert på <http://no.thefreedictionary.com/vandel>

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag.