

LUNA

Elin Fjeld Borgen

Bacheloroppgave

Likeverd som holdning

Equality as an attitude

GLU 5-10

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Likeverd som holdning	
Forfatter: Elin Fjeld Borgen	
År 2017	Sider 28
Emneord: Likeverd, dydsetikk, etikkundervisning, læreren som forbilde	
Sammendrag: <p>Denne bacheloroppgaven tar for seg hvordan læreren kan fremme likeverd som holdning hos elevene. Oppgaven vil først ta for seg likeverd som begrep. Her vil jeg se hvordan likeverd ble praktisert og begrunnet i antikken, i ulike religioner og livssyn, deretter hvordan det kommer til uttrykk i menneskerettighetene og barnekonvensjonen. For å belyse problemstillingen har jeg valgt å benytte dydsetikk. Etikkundervisningen egner seg godt for å jobbe med elevenes holdninger og verdier. Jeg valgte derfor å ta for meg tre etikkdidaktiske perspektiver som ses i lys av dydsetikken. Ved å se lærerens rolle i et dydsetisk perspektiv har jeg sett hvor viktig læreren som person er, og da spesielt som forbilde.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Equality as an attitude	
Author: Elin Fjeld Borgen	
Year: 2017	Pages: 28
Keyword: Equality, virtue ethics, ethics teaching, teacher as a role model	
Summary: <p>This bachelor thesis examines how the teacher can promote equality as an attitude in the students. The thesis starts with the term equality as it was in classical antiquity, as it is in religion and lifestance, and how it is expressed in the Universal declaration of human rights and the Convention on the rights of the child. To shed some light on the thesis question I've chosen to use virtue ethics. Teaching about ethics is well suited to help develop the pupil's own attitudes and values, and due to this I've chosen to work with three ethical didactic perspectives in view of virtue ethics. By viewing the role of the teacher in perspective of virtue ethics, I have seen the importance of who the teacher is as a person, especially as a role model.</p>	

Forord

Denne bacheloroppgaven har blitt til i løpet av våren 2017. Jeg har valgt å skrive om hvordan læreren kan fremme likeverd som holdning hos elevene. Det har vært både interessant og utfordrende, men jeg sitter igjen med mye kunnskap etter å ha skrevet denne oppgaven. Høsten 2015 valgte jeg å studere RLE. Jeg oppdaget tidlig at dette var et fag som interesserte meg mer enn jeg hadde trodd, spesielt emnene filosofi og etikk. Jeg bestemte meg derfor for å skrive om et av disse emnene, men det å velge et spesifikt tema og avgrense problemstillingen var en lang prosess.

Jeg vil takke min veileder, Harald Løken som har gjort denne prosessen enklere. Hans engasjement og brede kunnskap i emnet har vært til stor hjelp. Han har hjulpet meg å sortere tanker når det har vært nødvendig, og gitt meg veiledning på veien videre når det har stoppet litt opp. Jeg vil også takke Mari Sønsterud for støtte, motivasjon og korrekturlesning gjennom hele semesteret.

Hamar, 27.mai, 2017

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
FORORD	5
1. INNLEDNING	7
1.1 METODISKE REFLEKSJONER OG OPPBYGGING	8
2. LIKEVERD	10
2.1 LIKEVERD I ANTIKKEN	10
2.2 LIKEVERD I RELIGIONER OG LIVSSYN	11
2.3 MENNESKERETTIGHETENE	12
3. ET DYDSETISK PERSPEKTIV	14
3.1 DYDSETIKK	14
3.2 TILNÆRMINGER TIL DYDSETIKKEN	15
3.2.1 <i>Normperspektivet</i>	16
3.2.2 <i>Refleksjonsperspektivet</i>	16
3.2.3 <i>Karakterperspektivet</i>	17
3.3 LÆREREN SOM FORBILDE.....	19
4. OPPSUMMERING	24
LITTERATURLISTE	26

1. Innledning

Det å lære elevene forskjell på rett og galt har alltid vært en sentral oppgave for lærere. Den moralske oppdragelsen i skolen handler likevel om noe mer enn rett og galt. I den generelle delen av Kunnskapsløftet står det at elevene skal utvikle holdninger og kunnskaper som skal vare livet ut (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2015, s. 2). Skolens moralske oppdragelse handler derfor om hver enkelt elev som individ, og at de skal utvikle seg til gode samfunnsborgere. I RLE-faget på høyskolen har vi snakket mye om dydsetikken, som tar for seg nettopp dette. Hvem er vi og hvordan kan vi bli gode personer som handler godt? Ser man på lærerens oppgave, i forhold til moralsk oppdragelse, i et dydsetisk perspektiv skal de både utvikle dyder hos seg selv og hos elevene (Carson & Kosberg, 2011, s. 73-74). Formidling av verdier og holdningsskapende arbeid foregår kontinuerlig i skolen og er en oppgave som gjelder alle lærere, uavhengig av fag. Likevel skriver Andreassen (2014, s. 326) at det ofte er høyere forventninger til KRLE-lærere når det gjelder formidling av de verdiene vi finner i Kunnskapsløftet og formålsparagrafen, blant annet likeverd. Likeverd er et interessant begrep som har blitt nevnt både i pedagogikk-, religions- og filosofiundervisningen på høyskolen. Det har blitt nevnt i forbindelse med formålsparagrafen og skolens oppgave, men også som verdi i ulike menneskesyn innenfor religion og filosofi.

Opplæringen skal bygge på likeverd, men det må handle om noe mer enn kun undervisning og kunnskapsformidling. Det å fremme likeverdstanden er en av skolens oppgaver, opplæringen må derfor innebære en praksis hvor skolen formidler holdninger om elevenes likeverd og bidrar til å skape gjensidig respekt blant elevene (Fløistad, 1998, s. 53). Dette kommer tydelig frem i Kunnskapsdepartementets forslag til ny generell del, kalt *Overordnet del- verdier og prinsipper* som er ute på høring nå (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen sier at skolens doble samfunnsoppdrag, danning og utdanning, er viktigere enn noen gang, og verdier spiller her en viktig rolle. De verdiene som nevnes skal gjennomsyre lærerens planlegging og arbeid i skolen (Utdanningsforbundet, 2017). I *Overordnet del- verdier og prinsipper* legges det vekt på at både læreren og elevene er aktive i verdiformidlingen. Et eksempel finner vi i kapittel 1.1- ”Menneskeverdet”, hvor det står:

Når lærere viser omsorg for elevene og tar dem på alvor, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet. På samme vis skal elevene selv reflektere over

hvordan de kan bidra til å ivareta andre menneskers verdi, og hvordan de kan bidra til å hindre at menneskeverdet krenkes. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling;

”Hvordan kan læreren fremme likeverd som holdning hos elevene?”

Holdninger kan skapes på flere måter, men i denne oppgaven ønsker jeg å se hvordan læreren kan fremme holdninger hos elevene, med likeverd som eksempel. Målet med oppgaven er ikke å finne et endelig svar på problemstillingen, da jeg kun har valgt å se problemstillingen i lys av dydsetikken. Både den generelle delen av Kunnskapsløftet, *Overordnet del- verdier og prinsipper* og formålsparagrafen legger opp til at læreren skal utvikle og handle etter de dyder som nevnes. Gjennom lærerens arbeid og læreren som person skal også elevene utvikle disse dydene. Denne oppgaven svarer ikke på hvordan man kan undersøke om elevene faktisk utvikler likeverd som holdning, kun hvordan læreren kan være et middel for å nå dette målet.

1.1 Metodiske refleksjoner og oppbygging

Jeg har valgt å skrive en teoretisk bacheloroppgave hvor jeg tar utgangspunkt i eksisterende litteratur for å belyse problemstillingen. Jeg har i hovedsak benyttet meg av litteratur innenfor filosofihistorie, etikk og etikkdidaktikk. Opplæringsloven og Kunnskapsløftet er også relevante kilder som har blitt benyttet. Alle verdiene som nevnes i formålsparagrafen er viktige og interessante, men jeg har valgt å kun ta for meg likeverd. Likevel kan mye av det jeg skriver også anvendes for andre verdier og holdninger, blant annet toleranse og solidaritet.

Denne bacheloroppgaven starter med en gjennomgang av likeverd som begrep. Jeg mener det er nødvendig å vite noe hva likeverd som begrep innebærer. Likeverd er et stort begrep, det kan beskrives blant annet som verdi, holdning, norm eller prinsipp (Asheim, 1997, s. 15). Jeg kunne valgt å se på likeverd som verdi i skolen og hva det betyr at opplæringen skal bygge på likeverd slik det fremkommer i formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1). Likevel synes jeg det virket mer interessant å se på hva jeg som kommende lærer kan bety for elevene og hvordan jeg, ved å være et godt forbilde, kan påvirke elevenes holdninger og handlinger. Jeg har derfor valgt å se på likeverd som holdning. Samfunnsforsker og statistiker Ottar Hellevik (2002, s. 2-3) skriver i sin artikkel *Forskning på verdier* om forholdet mellom sosiale kjennetegn, verdier, holdninger og atferd. Her skriver han at både sosiale kjennetegn, som alder, bosted og kjønn, verdier og holdninger påvirker atferden vår, men det er holdningene

våre som ligger nærmest atferden vår. Han beskriver holdninger som følelsene vi har til ulike objekter.

Videre har jeg valgt å skrive om dydsetikken og hvordan læreren kan være et forbilde for elevene sett i lys av dydsetikken. Dydsetikk er en interessant etisk tilnæringsmåte som er relevant i forhold til dette temaet. Det dreier seg ikke om enkelthandlinger og objektive synspunkter på hva som er rett og galt. Det dreier seg om personen i seg selv og hvordan handlingene og holdningene våre sier noe om hvem vi er (Bergem, 2011, s. 95). Det er nødvendig å avgrense noe innenfor dydsetikk, og derfor har jeg valgt å skrive kort om dydsetikken generelt og prosessen rundt en handling i dette perspektivet.

Opgaven tar deretter for seg tre etikkdidaktiske perspektiver, som jeg vil knytte til dydsetikk. Jeg vil se på hvordan elevene, gjennom å arbeide systematisk med alle perspektivene, kan tilegne seg likeverd som holdning. Læreren som forbilde er spesielt knyttet til det siste av de tre perspektivene, derfor har jeg valgt å skrive om lærerens rolle til slutt. Jeg har valgt å legge en del vekt på læreren som forbilde på bakgrunn av generell del av Kunnskapsløftet, hvor det står "Lærerens viktigste læremiddel er de selv" (UDIR, 2015, s. 12). Videre i den generelle delen legges det vekt på at læreren må være bevisst på sin personlighet og egenart. De må være tydelige og bevisste på kunnskapen, ferdighetene og verdiene som skal formidles.

Verdiforiming i skolen kan foregå på flere måter, jeg vil derfor presisere at dette er en måte å se det på. Terje Bergem (1994, s. 314-336) har utført en undersøkelse om lærerens yrkesetiske holdninger. Resultatene viste at flere lærere og studenter var skeptiske til at læreren skulle være et forbilde i det hele tatt. Jeg kommer tilbake til dette senere, men jeg mener at læreren blir et forbilde på godt og vondt uansett om man er bevisst på det eller ikke. Jeg synes derfor det er viktig å være bevisst på den påvirkningen man kan ha på elevene og prøve å gjennomføre denne oppgaven på en så god måte som mulig. Jeg vil også påpeke at mitt syn på hva et godt forbilde er og hvordan jeg mener læreren bør opptre i samhandling med elevene, mest sannsynlig har påvirket valgene jeg har gjort i denne bacheloroppgaven.

2. Likeverd

I dette kapittelet vil jeg se på likeverd som begrep. Likeverd er omtalt som en kristen og humanistisk verdi i formålsparagrafen, men det er også en verdi vi finner i andre religioner (Opplæringslova, 1998, §1-1). Jeg vil se på hvordan begrepet oppsto i antikken, og hva som legges i begrepet i ulike religioner og livssyn. Til slutt vil jeg se på hvordan det kommer til uttrykk i menneskerettighetene og barnekonvensjonen, som har lagt føringer for hvordan opplæringen i skolen skal foregå.

2.1 Likeverd i antikken

Idealer som likhet eksisterte allerede tidlig i antikken. Likhet mellom mennesker betyr at de har samme status og rettigheter, og kan derfor knyttes til likeverd, som vil si at alle mennesker er like mye verdt (Likhet, s.a.; Likeverd, s.a.). En gruppe filosofer som spilte en viktig rolle tidlig i antikken var sofistene. Sofistene var ofte kritiske til det samfunnet de levde i og mange av dem kritiserte blant annet slaveriet (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen, 2007, s. 17). Sofisten Alkidamas begrunnet dette med at ”Gud har satt alle mennesker fri; naturen har ikke skapt noen til slave” (Hareide, Hjelmervik & Kvilhaug, 1996, s. 61). I den demokratiske bystaten måtte mennesker læres opp til å tolerere hverandre, diskutere og samarbeide for å skape et godt liv. Etikken var viktig for sofistene, de var opptatt av å skape et samfunn hvor borgerne respekterte hverandre og kunne samtale seg frem til løsninger (Eidhamar et al., 2007, s. 17-18). Dette er tanker vi kjenner igjen fra det moderne samfunn, det er også ferdigheter som skolen legger opp til at elevene skal utvikle. Allerede hos sofistene ser vi tendenser som kan minne om likeverd, likevel er det ofte stoikerne som regnes som opphavsmenn til idéen om likeverd.

Stoisismen oppstod omtrent 300 år f.Kr. og videreførte mange av sofistenes tanker om likhet og menneskets verdi (Hareide et al., 1996, s. 147). De mente at alle mennesker, metafysisk sett, er likeverdige. Tidligere hadde mange vært av den oppfatning at noen mennesker var hevet over andre og de godtok derfor slaveri og kvinneundertrykkelse (Martinsen, 1991, s. 62). Stoikerne kan beskrives som pliktetikere, selv om dette er et begrep som ikke eksisterte på denne tiden. De var opptatt av universelle lover som gjaldt alle mennesker. En av begrunnelsene deres for likeverd var naturretten. De mente det fantes en naturlig rettslig lov som gjaldt for alle mennesker. Mennesket ble ikke lenger sett på som en del av bystaten, men

som et individ innenfor en universell lov og statsordning. Her mente de at alle var like for loven, individets rettigheter skulle ikke bestemmes ut i fra den funksjonen mennesket har, men av den universelle loven. Loven skulle gjelde både slaver og konger. Dette er også en moderne tankegang som kan knyttes til dagens samfunn (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 100-101). Stoikernes andre begrunnelse var logos, alle mennesker har en guddommelig gnist i seg. Logos kan oversettes med fornuft eller verdenssjel. På grunn av logos er alle mennesker utstyrt med fornuft og er derfor i prinsippet brødre og søstre, mente stoikerne (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 276-277). De vedtatte lovene som gjorde forskjell på folk var i strid med naturens egne lover og stoikerne mente at moralske mennesker ikke måtte følge disse lovene. Stoikerne var de første som hevdet dette og tankene deres om likeverd i forhold til plikter og rettigheter har hatt stor betydning for senere politisk tenkning (Martinsen, 1991, s. 62).

2.2 Likeverd i religioner og livssyn

Vi finner tanken om likeverd i alle de fem store verdensreligionene. I Galaterbrevet sier Paulus: "Her er ikke jøde eller greker, her er ikke slave eller fri, her er ikke mann og kvinne. Dere er alle én i Kristus Jesus" (Gal 3,28). Her legges det vekt på at alle er frie og likeverdige uansett nasjonalitet, rase eller kjønn. Denne tankegangen var ganske revolusjonerende i den greske og romerske slavekulturen. Det at mennesker var født forskjellige, med ulik grad av menneskeverd var en vanlig tankegang på denne tiden (Fløistad, 1998, s. 52). Både i kristendommen, jødedommen og islam har mennesket en særstilling i forhold til andre skapninger. I disse religionene blir menneskets verdi enestående fordi det er skapt i Guds bilde, noe som innebærer en dyp respekt for medmennesker (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 276; Eidhamar et al., 2007, s. 92-93). I hinduismen og buddhismen er respekt for alt liv viktig, noe som innebærer en tanke om likhet og likeverd. Hinduismen blir likevel kritisert for å dele mennesker og andre vesener inn i ulike kaster. De menneskene som faller utenfor dette systemet kalles kasteløse, og har ofte vært utsatt for diskriminering. I dagens India er det forbudt å diskriminere på bakgrunn av kastesystemet, men de kasteløse blir fortsatt sett ned på av mange (Eidhamar et al., 2007, s. 123-138).

Likeverd er også viktig innenfor humanismen. Deres begrunnelse for likeverd står nært stoikerne når de legger vekt på at evner som fornuft og språk danner grunnlaget for menneskets enestående verdi i forhold til dyr og natur. Humanister mener at mennesket får sin verdi kun fordi de tilhører menneskearten. Humanismens etikk bygger på verdier som skal fremme menneskelig lykke i dette livet, for hele menneskeheten, uten hensyn til nasjon, rase eller

religion (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 277-278; Lamont, 1988, s. 20). Humanetikk tar utgangspunkt i mennesket og den menneskelige fornuft og kan derfor kalles relativ. Ved hjelp av fornuften kan mennesket reflektere seg frem til de handlingene som er best i den gitte situasjonen. Likevel er ikke alle etiske normer relative, det finnes visse grunnleggende normer som gjelder alle mennesker, uansett tid og kultur. Det gjelder blant annet menneskeverdet. Menneskets verdi er ukrenkelig, dette er et ideal som eksisterer på tvers av livssyn, kultur og tid (Eidhamar et al., 2007, s. 89).

En annen måte å begrunne likeverd på er ved å ta utgangspunkt i menneskenes felles behov. Dette var bakgrunnen for opplysningsfilosofenes tanker om naturretten, som var et opprør mot middelaldersamfunnet som graderte menneskeverd etter hvilken plass på rangstigen personen var født inn i. Opplysningsfilosofenes begrunnelse tar hensyn til det faktum at mennesker er ulike, både når det gjelder medfødte evner, sosial posisjon og materiell velstand (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 277). Menneskets behov kan vi finne i Maslows behovspyramide. Alle mennesker har visse grunnleggende behov som sult og søvn. Vi trenger også personer vi bryr oss om og som bryr seg om og verdsetter oss. Vi kan regne med at dette er behov som er felles for alle mennesker, uavhengig av kultur og tid (Manger, 2009a, s. 287). Selv om alle er forskjellige, er alle sårbare vesener, og i hvilken grad disse behovene blir dekket spiller inn på vår livskvalitet. Som følge av denne begrunnelsen er alle mennesker like, og alle har derfor samme rett til å få disse behovene dekket når felles ressurser skal fordeles (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 277).

2.3 Menneskerettighetene

Menneskerettighetene har røtter tilbake til den universelle naturretten og stoikerne. I middelalderen ble naturretten kombinert med den katolske teologi, noe som resulterte i en guddommelig rett som gjaldt alle mennesker (Strand, 2016, avsnitt 5). På 1300-tallet kom renessansen som satte enkeltmennesket i sentrum, noe som fikk betydning for synet på menneskets verdi. Med opplysningstiden på 1700- og 1800-tallet kom idéene om menneskets frihet, selvstendighet og fornuft og at mennesket derfor burde ha tanke-, tros- og talefrihet. Det tok likevel lang tid før disse tankene spredte seg og menneskerettighetene slik de fremstår i dag ble ikke lovfestet før i 1948 (Eidhamar et al., 2007, s. 134-135). I første artikkel i FNs verdenserklæring om menneskerettigheter står det: ”Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og

bør handle mot hverandre i brorskapets ånd” (Forente Nasjoner [FN], 1948). Bakgrunnen for menneskerettighetene er altså tanken om at alle mennesker har samme verdi og er likeverdige. Menneskerettighetene gjelder alle, uavhengig av alder, rase, kjønn, klasse, funksjonshemning eller livsfase (FN, 2017). I første artikkel finner vi også begrepet menneskeverd. Menneskeverd er den verdien alle mennesker har, det finnes ingen faktorer som gjør at man har mer eller mindre menneskeverd enn andre. Fordi alle har det samme menneskeverdet kan vi også snakke om likeverd (Henriksen & Vetlesen, 2010, s. 64-65).

Carson og Kosberg (2011, s. 123-125) skriver at det fortsatt ikke praktiseres likeverd i alle samfunn, og mange mennesker er av den oppfatning at ikke alle har samme menneskeverd. Spesielt gjelder dette kvinner, barn, slaver, kasteløse og mennesker med funksjonshemninger. De blir sett på som mindre menneskelige og dermed mener noen at det er legitimt å behandle disse gruppene dårligere enn andre. Noen påstår også at menneskerettighetenes første artikkel, som sier at alle mennesker har samme menneskeverd, er usann. De har kritisert denne tankegangen og sagt at det er en vestlig idé som ikke passer inn i kulturer hvor kollektivet er viktigere enn individet og at det derfor blir feil å tvinge dette idealet på andre kulturer.

I 1989 kom også Barnekonvensjonen med rettigheter som gjelder alle barn. Den legger vekt på at barn er like mye verdt som voksne og har de samme menneskerettighetene. Her står det blant annet at ”Alle barn har rett til å gå på skole”. Barnekonvensjonen legger flere føringer som er relevante for skolen, blant annet barns rettigheter når det gjelder omsorg, beskyttelse og retten til å bli hørt og tatt hensyn til når det gjelder barnets meninger (FN, 1989). I *Overordnet del- verdier og prinsipper* står det at opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene og barnekonvensjonen. Dette betyr blant annet at elevene skal behandles som likeverdige, både av lærer og medelever. Skolen skal formidle kunnskap og holdninger som fremmer likeverd og sørge for at elevene utvikler respekt og omsorg for andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

3. Et dydsetisk perspektiv

I dette kapitlet vil jeg kort ta for meg dydsetikken og prosessen rundt en handling i dette perspektivet. Denne prosessen kan knyttes til tre etikkdidaktiske perspektiver, som gjerne brukes i skolens etikkundervisning. Innenfor det siste perspektivet er læreren som forbilde et viktig tema. Jeg vil derfor avslutte med å se på hvordan læreren, ved å være et godt forbilde, kan fremme likeverd som holdning hos elevene.

3.1 Dydsetikk

Dydsetikken strekker seg tilbake til antikken, med utgangspunkt i Aristoteles og Platon. Dydsetikken legger vekt på god personlighet, gode holdninger eller gode karakteregenskaper (Carson & Kosberg, 2011, s. 73-74). Ettersom dydsetikken fokuserer på personen i seg selv og hvordan holdninger og handlinger er uttrykk for hvem vi er, egner den seg godt til å arbeide med likeverd som holdning hos elevene. Begrepet dyd kan defineres på flere måter. Carson og Kosberg beskriver dyd som personlige kvaliteter som er nødvendig for å kunne leve et godt liv (2011, s. 75). Henriksen og Vetlesen beskriver dyd som en stabil holdning som gjør oss i stand til å virkeliggjøre det gode. Vi kan derfor si at en dydig person er en som har en bestemt holdning, som påvirker hvordan man uttrykker seg gjennom handlinger som virkeliggjør det gode i personen. Eksempler på dyder er mot, ærlighet, rettferdighet og karakterfasthet (2010, s. 205). Kan vi ut fra disse definisjonene si at respekt for likeverd er en dyd? Kan vi si at respekt for likeverd er nødvendig for å leve et godt liv som Carson og Kosberg skriver? Her er det mulig å argumentere både for og mot. Hva som kan karakteriseres som en dyd vil variere gjennom tiden, i ulike kulturer og fra person til person. For noen vil det å respektere andre mennesker og tenke at de er like mye verdt som en selv, være en nødvendighet for å føle seg lykkelig og leve et godt liv, for andre vil det ikke være det. Det vil være enklere å si at respekt for likeverd er en dyd ut i fra definisjonen til Henriksen og Vetlesen. Har vi denne dyden vil det mest sannsynlig også føre til gode handlinger, som igjen vil komme til uttrykk gjennom holdningene våre.

Det å handle godt er en evne man tilegner seg gjennom øvelse og erfaring. Hver situasjon er unik og hva som er den gode handlingen i hver situasjon kan virke uklart. Platon og Aristoteles mente at det å handle godt i stor grad omfatter praktisk klokskap, som igjen krever systematisk refleksjon. Man må ta i bruk den kunnskapen og de erfaringene man sitter inne med og lære

av tidligere situasjoner. Ut fra dette har Kversøy utarbeidet en modell som tar for seg prosessen rundt en handling i et dydsetisk perspektiv. De ulike stegene i modellen kan knyttes til de tre etikkdidaktiske perspektivene, norm-, refleksjons- og karakterperspektivet, som jeg vil utdype senere. Det dreier seg først om intensjonen bak handlingen, er den god? Deretter må man bruke fornuften, som består av kunnskap og erfaringer, på en klok måte. Her må man tenke over hvilke konsekvenser handlingen kan føre til. For å gjøre dette må elevene ha kunnskap om ulike normer og regler, som er hovedtanken i normperspektivet. Refleksjonsperspektivet er også relevant her, da det legges vekt på at hver situasjon er unik og elevene må derfor vurdere konsekvenser i ulike situasjoner. Det neste man må ta hensyn til er følelsene og kombinere disse med fornuften, slik at de verken tar overhånd eller blir for distanserte. Videre dreier det seg om selve handlingen, man må våge å gjennomføre den. Her trekkes dyden mot inn, man må ha mot til å handle, men unngå å bli dumdrstig. Fordi dette punktet dreier seg om selve handlingen, kan det knyttes til karakterperspektivet. Elevene skal utvikle seg til moralske subjekter som handler bevisst ut fra tidligere refleksjoner (Eidhamar et al., 2007, s. 176-184; Kversøy, 2013, s. 88-92).

Selv om alle disse punktene er gjennomtenkt kan det likevel gå galt. I ettertid er det derfor viktig å reflektere over resultatet av situasjonen og vurdere de faktiske konsekvensene, noe som vil påvirke valgene våre i fremtiden. Uansett resultat av handlingen vil vi ha ny kunnskap og erfaring som vi tar med oss inn i senere situasjoner. Dyder er noe som utvikles gjennom øvelse, ved å utvikle ferdigheter, innsikt, viljestyrke og evne til å se en sak fra flere sider. Gjennom møte med andre mennesker lærer man etterhvert hva som er hensiktsmessig og man blir tryggere på seg selv og egne verdier (Kversøy, 2013, s. 88-92). Likevel er det ikke nok å ha en dyd, denne dyden må også komme til uttrykk gjennom holdningene og handlingene våre for at det skal føre til et godt liv (Henriksen & Vetlesen, 2010, s. 210-211).

3.2 Tilnærminger til dydsetikken

Jeg vil nå ta for meg tre etikkdidaktiske perspektiver, som kan benyttes for å arbeide med elevenes holdninger i etikkundervisningen. Jeg har valgt å se perspektivene i lys av dydsetikk og elevenes holdningsdannelse, selv om de egentlig er beregnet på etikkundervisning generelt. Alle perspektivene er viktige både for etikkundervisningen i KRLE og verdiformidling ellers i skolen (Eidhamar et al., 2007, s. 175-176). Ved å benytte de ulike perspektivene i etikkundervisningen kan man arbeide systematisk med holdninger hos elevene. De egner seg godt for å aktivisere elevene, slik det nevnes i *Overordnet del- verdier og prinsipper*, hvor det

legges vekt på at både læreren og elevene skal være aktive i verdiformidlingen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Perspektivene utfyller hverandre og bør kombineres, de har sine styrker og svakheter, derfor er det ikke formålmessig om kun en av de benyttes (Eidhamar et al., 2007, s. 175-176). Det er flytende grenser mellom perspektivene, men jeg vil gjøre rede for noen hovedtendenser innenfor hver av dem.

3.2.1 Normperspektivet

Normperspektivet handler om å formidle kunnskap om normer og regler til elevene. Det er også viktig at elevene forstår normene og begrunnelsen for dem. Målet er at normene og reglene skal internaliseres hos elevene, de skal ikke kun handle etter reglene når de blir overvåket eller kontrollert (Eidhamar et al., 2007, s. 176-177). En normbasert verdiformidling tar utgangspunkt i elevenes handlinger. Normene skal erfares og leves etter, men elevene må også reflektere over og forstå de (Afdal, Haakedal & Leganger-Krogstad, 1997, s. 276). Dette perspektivet blir benyttet på hele skolen, som en del av skolens reglement og ofte klassens egne regler. Hvis klasseregler som ”alle skal være snille med hverandre” eller ”vi viser respekt for hverandre” blir internaliserte normer hos elevene har vi også kommet et stykke på vei når det gjelder likeverd som holdning (Eidhamar et al., 2007, s. 178-181).

I motsetning til dydsetikken legges det her stor vekt på universelle prinsipper. Dette perspektivet er derfor ikke optimalt i forhold til dydsetikken. Likevel kan kunnskap om ulike normer og regler og begrunnelsene for dem, hjelpe elevene til å avgjøre om en handling er god eller ikke. Lar man elevene reflektere over begrunnelsene bak normene og reglene blir de bevisst på hvilke verdier som er viktig for dem, og hvordan de selv kan utføre gode handlinger (Kversøy, 2013, s. 88-89).

3.2.2 Refleksjonsperspektivet

Når man lar elevene reflektere over hvilke verdier som ligger til grunn for ulike normer og regler beveger man seg over i refleksjonsperspektivet. Dette perspektivet dreier seg om bevisstgjøring, hvor hovedvekten ligger på refleksjon, analyse og kritisk vurdering. Når man arbeider med refleksjonsperspektivet skal elevene lære å ikke følge regler og normer automatisk, men gjennom selvstendig refleksjon komme frem til den løsningen som er best i den gitte situasjonen (Eidhamar et al., 2007, s. 182). Refleksjonsperspektivet kan derfor være relevant innenfor dydsetikken. Det legges vekt på at hver situasjon er unik og at elevene selvstendig må være i stand til å resonnerer seg frem til mulige løsninger og utfall i ulike

situasjoner. Elevene må selv vurdere de ulike konsekvensene valgene deres kan ha for alle de involverte partene, som også er en del av dydsetikken (Kversøy, 2013, s. 89). I den generelle delen av Kunnskapsløftet står det at elevene må få øvelse i ”kriseferdigheter”, evnen til å handle fornuftig i møte med uventede eller ukjente oppgaver. Dette er ferdigheter elevene kan tilegne seg gjennom refleksjon (UDIR, 2015, s. 18). Ved å reflektere utvikler elevene en indre motivasjon til å handle moralsk. De skal komme frem til de beste konsekvensene, noe som i seg selv kan motivere til å gjennomføre handlingene (Eidhamar et al., 2007, s. 182). Ved å arbeide med dette perspektivet skal elevene komme frem til hvilke verdier som er gode og mindre gode, forstå sine egne verdier og sin etiske argumentasjon i et etikkfaglig perspektiv. Etterhvert skal de bli klar over hvilke verdier de selv har, samt hvilke krav og forventninger andre har. Gjennom å arbeide med likeverd og reflektere over hvorfor likeverd er viktig, er målet at elevene gradvis utvikler denne holdningen (Afdal et al., 1997, s. 277-278).

Målsettingen med verdiformidlingen er at elevene skal internalisere og utvikle klart definerte verdier eller holdninger, blant annet likeverd. Samtidig skal de modnes når det gjelder etisk bevissthet. I arbeidet med refleksjonsperspektivet skal elevene bli bevisste på hvilke verdier de setter høyest. Når man arbeider med en etisk konflikt må elevene ofte velge mellom konkurrerende verdier og de må derfor kunne gi en begrunnelse for hvilke verdier som betyr mest for dem (Afdal et al., 1997, s. 277-278). Refleksjonsperspektivet er viktig for å få trening i å finne frem til hva som er rett og galt på egenhånd, men det krever øvelse. De må i tillegg få trening i det å kunne begrunne valgene sine og tenke kritisk. En ulempe ved dette perspektivet er at det ikke automatisk fører til moralske handlinger, det er derfor viktig å kombinere perspektivene som nevnt tidligere (Eidhamar et al., 2007, s. 182-184). Dette perspektivet dekker heller ikke alle sidene ved dydsetikken, da det legges mest vekt på at verdiene er målet og handlingene er midlene for å nå disse målene (Afdal et al., 1997, s. 277-278).

3.2.3 Karakterperspektivet

I karakterperspektivet skal elevene utvikle seg til å bli moralske modne personer. De skal handle ut fra etisk bevissthet og refleksjon. Alt som er med å forme elevenes moralske karakter hører til i dette perspektivet, noe som betyr at både norm- og refleksjonsperspektivet har betydning for karakterperspektivet (Eidhamar et al., 2007, s. 184). At en person har god karakter kjennetegnes av personens holdninger. Dette perspektivet blir derfor knyttet direkte til dydsetikken. I karakterperspektivet vil målet være at elevene utvikler likeverd som

holdning. Denne holdningen skal bli en del av deres personlighet, som også vil føre til handlinger som preges av likeverd. Holdninger er først og fremst synlig gjennom handlingene våre, og den synlige hensikten bak dem. I elevenes moraldannelse er derfor handlingsmønsteret deres også viktig. Holdninger kommer til syne både gjennom språket og kroppen vår. Elevene må derfor bli oppmerksomme og lære seg å tolke både andres og eget kroppsspråk. På denne måten oppnår de en mer helhetlig moralsk forståelse (Afdal et al., 1997, s. 279).

I karakterperspektivet knyttes følelser og fornuft sammen. Fornuften forteller oss som regel hva som er rett og galt i ulike situasjoner, men det er likevel følelsene våre som ofte avgjør hva man faktisk gjør, og som utgjør motivasjonen bak handlingene. Likevel er man ikke opptatt av enkelthandlinger i dette perspektivet, men elevens utvikling av karakterdannelse over lengre tid (Afdal et al., 1997, s. 279). Kunnskapsløftet omtaler ikke perspektivet direkte, men det nevnes likevel noen mål for elevenes karakterdannelse i den generelle delen. Det står blant annet at karakterdannelsen skal gjøre elevene i stand til å ta hånd om sitt eget liv, kunne stå for egne meninger og respektere andre (UDIR, 2015, s. 22). Det legges derfor opp til at skolen skal ha klare mål for elevenes karakterutvikling. Læreren må være bevisst på disse målene og hvordan målene kan jobbes med i praksis (Eidhamar et al., 2007, s. 184). I den generelle delen av Kunnskapsløftet står det:

[Opplæringen] må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut.... Den må lære de unge å se framover og øve evnen til å treffe valg med fornuft. Den må venne dem til å ta ansvar - til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet. (UDIR, 2015, s. 2)

Karakterdannelse ses på som et langsiktig mål i skolen og etikkundervisningen kan spille en avgjørende rolle i denne dannelsen. For at elevene skal utvikle sin moralske karakter trenger de erfaring. Sosiale erfaringer elevene gjør på skolen er med å påvirke deres moralske utvikling. Et eksempel kan være å legge opp til arbeidsmetoder hvor elevene blir ansvarlig for hverandres utvikling. På denne måten kan de lære av konsekvensene av egne valg på en effektiv måte. Handlinger som fører til positive konsekvenser har større sannsynlighet for å bli gjentatt, mens handlinger som ofte fører til negative konsekvenser har mindre sannsynlighet for å bli gjentatt (Eidhamar et al., 2007, s. 184-189).

Fordelen med karakterperspektivet er at det fokuserer på elevenes totale karakterdannelse. Både det kognitive, emosjonelle og handlingsmessige er representert i dette perspektivet.

Likevel er det viktig at læreren husker at elevene er frie og selvstendige individer som ikke kan formes slik man vil, eller manipuleres. Elevenes totale karakterdannelse er et resultat av arv og miljø, men også selvstendig refleksjon fra elevens side. Lærerens oppgave blir å legge til rette for best mulig grunnvilkår, og samtidig la deres særpreg komme frem (Eidhamar et al., 2007, s. 184-189). Det må legges vekt på elevenes selvstendighet og evne til å fortolke. De må aktivt ta standpunkt til ulike moralske uttrykk, verdier og holdninger de møter (Afdal et al., 1997, s. 281).

3.3 Læreren som forbilde

Læreren som moralsk forbilde for elevene er en viktig del av karakterperspektivet. Her må man være bevisst på egne verdier for å kunne forklare og begrunne disse for elevene. Læreren kan ses på som både forbilde, identifikasjonsfigur og veileder for elevene (Bergem, 2011, s. 40-41). Men hva betyr det at læreren skal være et forbilde? Som nevnt i innledningen har Terje Bergem gjennomført en undersøkelse blant studenter og lærere, om hvordan de forstår begrepet forbilde og om læreren bør oppfatte seg selv som forbilde for elevene. Undersøkelsen viste at noen knyttet begrepet til ytre, observerbare forhold ved læreren, mens andre knyttet det til personlige og indre kvaliteter, som holdninger og verdier. De fleste som deltok i undersøkelsen mente at læreren burde oppfatte seg som forbilde for elevene, fordi de mente at elevene automatisk vil se på læreren som forbilde og identifikasjonsfigur, uavhengig av hva læreren tenker om seg selv. De som mente læreren ikke burde se på seg selv som forbilde begrunnet det med at man ikke kunne forvente noe mer av lærere enn andre yrkesgrupper. De mente også at det å se på læreren som forbilde kunne føre til at elevene ikke ville ta ansvar for sin egen utvikling, men blindt kopiere andre, som læreren (Bergem, 1994, s. 295-336). Resultater av forskning på modellæring, hvor man lærer ved å se på andre, viser derimot det motsatte, som jeg vil komme tilbake til. Jeg mener derfor at læreren er et forbilde for elevene, uavhengig av hvordan læreren ser på seg selv, som nevnt i innledningen. Læreren vil ha en viss påvirkning på alle elever, enten positivt eller negativt. På bakgrunn av dette mener jeg det er viktig å være bevisst på hvordan man uttrykker og oppfører seg overfor elevene.

Sett i lys av dydsetikken vil læreren som forbilde dreie seg om at læreren skal utvikle dyder som nevnes i formålsparagrafen og generell del av Kunnskapsløftet. I et dydsetisk perspektiv vil derfor det å være forbilde dreie seg om både ytre forhold ved læreren, som væremåte og handlinger, og indre forhold som holdninger og verdier. For at læreren skal kunne overføre dyder eller holdninger til elevene, må læreren selv ha denne dyden eller holdningen. Det å

være et forbilde dreier seg først og fremst ikke om å være faglig flink, men hvordan læreren er som person. Elevene må se på læreren som troverdig og ha tillit til at læreren kun vil elevene godt (Bergem, 2011, s. 41). Dette kan knyttes til den generelle delen av Kunnskapsløftet hvor det står at det viktigste læremiddelet læreren har er en selv (UDIR, 2015, s. 12).

I undersøkelsen Terje Bergem utførte var det flere som mente at lærere som ikke deler samme verdigrunnlag som skolen, vil få problemer med troverdigheten overfor elevene. Holdninger, handlinger og liv må ses i et helhetlig perspektiv i dydsetikken. Lærerens liv og lære må derfor samsvare (Bergem, 2011, s. 95-122). Elevene gjør ofte slik læreren gjør, ikke det de får beskjed om å gjøre. Når læreren underviser om likeverd, eller man vil at elevene skal utvikle likeverd som holdning, må læreren stå frem som et godt eksempel. Det er viktig at læreren ikke forskjellsbehandler elevene, bevisst eller ubevisst. Hvis læreren selv ydmyker eller latterliggjør elevene i undervisningen, kan man ikke forvente at elevene skal behandle hverandre noe bedre (Eidhamar et al., 2007, s. 185-186). Den generelle delen av Kunnskapsløftet legger også opp til at skolens ansatte skal gå frem som et godt eksempel. Lærere skal levendegjøre og begrunne samfunnets idealer og verdier og aktivt bidra til at elevene utvikler respekt og forpliktelse overfor de etiske prinsipper og regler i samfunnet (UDIR, 2015, s. 4). I følge *Overordnet del- verdier og prinsipper* er et sentralt trekk i skolens verdiformidling at elevene skal betraktes som aktive aktører (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). En del av lærerens oppgave er både å oppfordre og gi elevene mulighet til å bearbeide og ta stilling til de verdier de møter i skolen. Elevene skal også få mulighet til å vurdere sine egne verdier i forhold til verdiene de møter i andre kulturer og tradisjoner, men også de som finnes i det norske samfunnet. Målet med dette er å fremme gjensidig respekt for andres verdier, skape toleranse for mennesker med andre leveste og motvirke fordommer og diskriminering, slik det fremkommer i formålsparagrafen (Bergem, 2011, s. 88-89; Opplæringslova, 1998, §1-1).

Som nevnt i innledningen er en av skolens oppgaver å fremme likeverdstanden. Det er viktig å betrakte elevene som likeverdige medmennesker for at de også skal se på hverandre som likeverdige. Det er bred enighet blant lærere om at hver enkelt elev er en unik person, men det kan ofte være en utfordring å omsette denne holdningen i praksis. Relasjonen mellom lærer og elever er asymmetrisk, læreren står i en maktposisjon i forhold til elevene. Det er viktig at læreren er bevisst på hvordan makten benyttes. Lærere må tenke over hvordan de ser på elevene og hvilke konsekvenser deres oppførsel kan ha for elevene senere. Å betrakte elevene som likeverdige medmennesker vil innebære at læreren ser hver enkelt elev som unike

enkeltindivider, ikke kun som medlemmer av elevgruppen (Eidhamar et al., 2007, s. 244-245). Læreren er likevel menneskelig og skal oppføre seg deretter. Gjør man en feil er det viktig å erkjenne det og beklage seg overfor elevene. Dette øker sannsynligheten for at elevene også vil beklage seg overfor medelever hvis de gjør noe galt senere (Eidhamar et al., 2007, s. 185-186). Holdningsdannelse foregår ofte gjennom speiling av andre mennesker. Vi identifiserer oss med andre og adopterer handlinger og holdninger. Hvis elevene identifiserer seg med læreren er sannsynligheten større for at de etterhvert vil overta ens holdninger. En person man speiler seg i kalles en ”signifikant andre”. Den signifikante andres reaksjon på en handling vil påvirke vårt selvbilde eller identitet. Læreren reaksjon på elevenes atferd vil derfor være med å danne elevene (Afdal et al., 1997, s. 280).

I dagligtalen er begrepet forbilde ofte synonymt med eksempel, ideal eller modell (Bergem, 1994, s. 296). Derfor er det relevant å se hvordan modellering kan være en metode for å fremme likeverd som holdning hos elevene. Modellering, også kalt observasjonslæring, er en teori som er utviklet av psykologen Albert Bandura. Modellering handler om å tilegne seg ny atferd gjennom observasjon av andre. Elevene lærer her ved å observere læreren, eller andre forbilder de har. Banduras teori egner seg godt til innlæring av ulike ferdigheter og fagkunnskaper. Likevel velger jeg å knytte den til elevenes holdningsdannelse, da den også kan benyttes for å skape holdninger eller endre elevenes tankemønster. Modellering inneholder fire elementer; oppmerksomhet, hukommelse, utførelse og motivasjon. For at elevene skal tilegne seg holdningen likeverd ved hjelp av læreren som forbilde, må de være oppmerksomme på lærerens handlinger og væremåte. De må også huske lærerens atferd for å kunne imitere den. Ved at læreren gjentar handlingen og er tydelig på holdningene sine øker sannsynligheten for at elevene husker det og etterhvert vil oppføre seg på samme måte. Ofte kreves det mange repetisjoner, korrigeringer og tilbakemeldinger før lærerens atferd kan gjentas. Elevene utfører ofte handlinger de selv verdsetter, som de har lyktes med tidligere eller som forbildet deres har lyktes med (Manger, 2009b, s. 260-261). Motivasjonen i et dydsetisk perspektiv vil ligge i selve handlingen, at handlingen i seg selv er dydig (Eidhamar et al., 2007, s. 22-24).

I modellering er det avgjørende hvem modellen er. Det er større sannsynlighet for at elevene vil internalisere holdninger som formidles av personer de ser opp til, identifiserer seg med eller har sympati for. For at læreren skal fungere som forbilde og modell for elevene er det flere utfordringer læreren står overfor. Elevene må se på læreren som betydningsfull, altså en ”signifikant andre”. For at elevene skal oppfatte læreren som et forbilde er

relasjonskompetanse viktig. Læreren må se hver enkelt elev og bry seg om dem (Halvorsen, 2005, s. 174-175). En positiv relasjon mellom lærer og elev er preget av nærhet, omsorg og respekt (Drugli & Nordahl, 2010, s. 137). Som nevnt tidligere må også elevene se på læreren som troverdig, og ha tillit til læreren (Bergem, 2011, s. 41). Hvilke verdier og holdninger læreren har spiller også en rolle. Hvis lærerens holdninger er motsetninger av holdninger eleven eller elevens familie har, er det mindre sannsynlig at eleven vil overta denne holdningen (Halvorsen, 2005, s. 174-175).

Elevene er ikke passive mottakere i denne læringsformen, de må aktivt velge om de vil følge modellens eksempel. Hvis elevene har bestemt seg for at de vil følge lærerens eksempel, er det fortsatt nødvendig at læreren kommer med begrunnelser for atferden sin, veiledning og korleksjon. Har elevene bestemt seg for å internalisere verdier og normer som læreren har, krever det øvelse. Læreren blir her en viktig veileder (Bergem, 2011, s. 42). Læreren må samtidig være bevisst på at elevene observerer hverandre og lærer ny atferd på denne måten. Her blir lærerens oppgave å rose de elevene som har gjort noe positivt, slik at andre kanskje vil gjøre det samme. Modellering kan også bidra til at elevene utvikler negativ atferd. Hvis elevene ser at en medelev bryter klassereglene og det ikke får konsekvenser fra lærerens side, lærer de kanskje at reglene ikke er viktig. Det er større sannsynlighet for at resten av klassen følger reglene hvis det fører til konsekvenser for de som bryter dem. Elevene kan også lære negativ atferd av læreren, hvis læreren ikke er oppmerksom på sin oppførsel overfor elevene (Manger, 2009b, s. 261-273).

Det er flere som har forsket på hvilke resultater modellering kan gi, blant andre Albert Bandura og Walter Mischel. Som nevnt tidligere er det lite som tilsier at elevene gjennom modellering blindt kopierer lærerens atferd. I følge forskningen på modellering kan det virke som modellering i skolen bidrar til å fremme evnen til kritisk, selvstendig tenkning hos elevene når det gjelder de normene og verdiene som læreren formidler. Blind kopiering av modellens atferd og væremåte kan forekomme, men da oftere hos yngre barn. Når elevene blir eldre, utvikler de ofte en kritisk holdning til både lærere og andre autoritetspersoner. Forskningen viste også at modellering ofte utfordrer elevene til å ta standpunkt i verdispørsmål. Hvis læreren er tydelig på verdiene sine, slik at de er synlige for elevene, vil dette føre til at elevene spør seg selv om lærerens verdier også er verdier de kan stå for og legge til grunn for sitt eget liv. En utfordring for lærere kan være at de må være tydelig på hva de står for, men ikke påtvinge sine meninger eller sine verdier på elevene ved bruk av makt gjennom sin posisjon som lærer. Elevene skal ha mulighet til å være uenig med læreren, det

må være plass til flere meninger innenfor klasserommets vegger (referert i Bergem, 2011, s. 122-123).

4. Oppsummering

I denne bacheloroppgaven ønsket jeg å se på hvordan læreren kan fremme holdninger hos elevene, med likeverd som eksempel. Som nevnt i innledningen var ikke målet å finne et endelig svar på denne problemstillingen, da det finnes utallige måter å jobbe med verdiformidling i skolen på. Jeg vil derfor avslutte med en oppsummering av det jeg har skrevet om i denne oppgaven.

Likeverd er omtalt som en kristen og humanistisk verdi i formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Tanken om likeverd er likevel eldre enn kristendommen. Allerede tidlig i antikken benyttet stoikerne naturen for å begrunne menneskers likeverd. Tanken om at alle mennesker er like mye verdt har preget både ulike religioner og livssyn gjennom tidene. I vår tid har tanken om likeverd resultert i FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Menneskerettighetene og Barnekonvensjonen påvirker skolens arbeid. Elevene skal behandles som likeverdige individer, både av lærere og medelever. Likeverd som holdning er derfor viktig både hos læreren og elevene.

Ved å benytte de tre etikkdidaktiske perspektivene i KRLE-undervisningen vil læreren kunne arbeide med elevenes holdninger på en systematisk måte, samtidig som elevene ses på som selvstendige individer. Her oppfylles også kravene om at både læreren og elevene skal være aktive i verdiformidlingen, som nevnes i *Overordnet del- verdier og prinsipper* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I normperspektivet lærer elevene om ulike normer og verdier og begrunnelsen bak dem, som for eksempel likeverd. I refleksjonsperspektivet kan de reflektere over hvilke verdier de selv har, målet her er at likeverd etterhvert skal være en av deres viktigste verdier. Elevene kan også reflektere over hva det vil si å ha likeverd som holdning. I karakterperspektivet skal elevene lære seg å handle ut fra etisk bevissthet og refleksjon, de skal bli moralske personer. Her kan læreren legge opp til øvelser som kan føre til at elevene tilegner seg likeverd som holdning. Sett i lys av dydsetikken vil dette bety at elevene utvikler likeverd som dyd og holdning. Den generelle delen av Kunnskapsløftet legger opp til at elevene skal utvikle holdninger som varer livet ut, dette er også målet i karakterperspektivet (UDIR, 2015, s. 2).

Ved å benytte dydsetikken som innfallsvinkel har jeg fått innblikk i hvor viktig læreren som person er. Lærerens holdninger og dyder er avgjørende i arbeidet med å fremme holdninger hos elevene og det er viktig at læreren er bevisst på sin rolle i verdiformidlingen. For at læreren

skal kunne fremme likeverd som holdning hos elevene forutsettes det derfor at læreren selv har denne holdningen. Læreren må arbeide med seg selv før man kan arbeide med elevenes holdninger. Mange elever vil oppfatte læreren som et forbilde, og lærere må derfor tenke over hvordan de uttrykker og oppfører seg overfor elevene. Mye av det jeg har kommet frem til i denne oppgaven kan oppsummeres slik det står i den generelle delen av Kunnskapsløftet, ”Lærerens viktigste læremiddel er de selv” (UDIR, 2015, s. 12).

Formålsparagrafen legger stor vekt på verdiformidling som en del av skolens virksomhet, noe som er utdypet i den generelle delen av Kunnskapsløftet. Temaet jeg har skrevet om er derfor meget aktuelt. Jeg skrev i innledningen at verdiformidling og holdningsskapende arbeid er en oppgave som gjelder alle lærere, og foregår kontinuerlig i skolen. Likevel er jeg nysgjerrig på hvor stor del av dette arbeidet som er bevisst fra læreres side, og om det er noen forskjell på hvordan KRLE-lærere og andre lærere arbeider med verdiformidling. Det hadde derfor vært spennende og undersøkt hvordan lærere faktisk arbeider med elevenes verdier og holdninger i skolen, men dette får bli et spørsmål jeg selv kan se nærmere på når jeg kommer ut i arbeidslivet. I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg sett viktigheten av å være bevisst på sin egenart som person når man arbeider som lærer, og at arbeidet med verdiformidling vil være enklere om man selv har de holdningene og verdiene som nevnes i formålsparagrafen og generell del av Kunnskapsløftet. Jeg har også sett at det å snakke med elevene om verdier og holdninger, og la elevene gjøre seg opp egne meninger omkring dette er viktig. Målet er at elevene utvikler de verdiene og holdningene som opplæringen legger opp til. Likevel er det viktig at elevene ikke manipuleres, de må ses på som frie og selvstendige individer. Hvilke holdninger elevene utvikler og internaliser vil være påvirket av både arv og miljø, men det viktigste er selvstendig refleksjon fra elevens side. Jeg velger derfor å avslutte med et sitat hentet fra Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007, s. 189).

Likevel- Hvis man tror på menneskets viljesfrihet, kan man aldri ha noen garanti for at barna blir etiske helter som voksne - selv om de får bønnevis av kjærlighet, empati og trening i etisk refleksjon. Ut fra et indeterministisk menneskesyn er dette, paradoksalt nok, noe av menneskets storhet.

Litteraturliste

Afdal, G., Haakedal, E. & Leganger-Krogstad, H. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon: Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Andreassen, B.-O. (2014). Religionslæreren- en rolle i endring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 316-328. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.hihm.no/npt/2014/05/religionslaereren_-_en_rolle_i_endring

Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug

Bergem, T. (1994). *Tjener- aldri herre: Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen: NLA-forlaget.

Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Brøntveit, E. & Duesund, K. (2010). *Visjon og valg: Om filosofi, etikk og livssyn* (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Carson, S. G. & Kosberg, N. (2011). *Etikk: Teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 137- 171). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Eidhamar, L.G., Leer-Salvesen, P. & Hølen, V. (2007). *Den Andre: Etikk og filosofi i skolen* (2.utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Fløistad, G. (1998). Etske forbilder- en hjelp i dannelsingsprosessen. I O.R. Hustad (Red.), *"Å ta bolig i seg selv": Perspektiver på dannning* (s. 47-61). Bergen: NLA-forlaget.

Forente Nasjoner. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

Forente Nasjoner. (1989). *Barnekonvensjonen- barns rettigheter*. Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen-barns-rettigheter>

Forente Nasjoner. (2017). *Hva er menneskerettigheter?* Hentet fra <http://www.fn.no/Tema/Menneskerettigheter/Hva-er-menneskerettigheter>

Halvorsen, E.M. (2005). *Verdier og skole: Om verdiformidling og verdikonstruksjon i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Hareide, S., Hjelmervik, E. & Kvilhaug, T. (Red). (1996). *Lærebok i filosofihistorie*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Hellevik, O. (2002). Forskning på verdier: Eksempler fra kvantitativ samfunnsforskning. I K.I. Johannessen & U. Schmidt (Red.). *Verdier – flerfaglige perspektiver* (s. 11-31). Hentet fra <http://folk.uio.no/stvoh1/Verdiforskning-KIFO.doc>

Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. J. (2010). *Nærhet og distanse: Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. (Høringsutkast av 10.03.17). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>

Kversøy, K. S. (2013). *Etikk- en praktisk vinkling: En verktøykasse med ni perspektiver* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lamont, C. (1988). *Det humanistiske livssyn*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Likeverd. (s.a). I *Bokmålsorboka-Nynorskordboka*. Hentet fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=likeverd&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge

Likhet. (s.a). I *Bokmålsorboka-Nynorskordboka*. Hentet fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=likhet&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge

Manger, T. (2009a). Motivasjon og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 279-309). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Manger, T. (2009b). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 249-277). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Martinsen, V. (1991). *Filosofi: En innføring*. Oslo: Kontekst forlag.

Opplæringslova. LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Skirbekk, G. & Gilje, N. (2000). *Filosofihistorie: Innføring i europeisk filosofihistorie med særlig vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Strand, V.B. (2016). Menneskerettigheter. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 20.april 2017, fra <https://snl.no/menneskerettigheter>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av lærplanen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell del/generell del lareplanen b m.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_b m.pdf)

Utdanningsforbundet. (2017). *Fra Generell del til Overordnet del?* Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/fra-generell-del-til-overordnet-del2/>