

# RELASJON OG NORM

## I

# ETIKKDIDAKTIKKEN

Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster  
og fagdidaktiske framstillinger

Jon Magne Vestøl

---

Avhandling til graden dr. polit.

Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Oslo



## **FORORD**

Denne avhandlingen handler om kommunikasjon. Om basis for meningsskapende samtale. Skolen kan forstås som en vev av slike samtaler hvor elever og lærere søker møtepunkter for meningsbrytning og felles erkjennelse. Moral og etikk utgjør en del av denne veven, både som ledd i skolens allmenne sosialiseringssamtale, og i form av spesifikk etisk språkdanning innenfor rammen av enkeltfag.

Avhandlingen retter fokus mot de krysningspunktene hvor moralske og etiske begreper og uttrykksmåter i særlig grad løftes fram og finstilles for bruk i samtalen. Lærebøker for elever og innføringsbøker for lærerutdanningen velger ulike vinklinger og nyanseringer når de tilrettelegger etisk fagstoff og etiske fagbegreper som redskap for felles kommunikasjon. Avhandlingen er et innspill til dette vinklings- og nyanseringsarbeidet.

Jeg har fått hjelp av elever fra fire klasser i videregående skole. Elevene har bidratt til samtalen ved å forme tekster hvor de synliggjør sin anvendelse av begreper og språklige uttrykk i møte med moralske og etiske utfordringer. Jeg har latt språkligheten i disse elevtekstene krysses av fagdidaktikernes mer finslepne begrepsapparat og forsøkt å vurdere hvilke kommunikative muligheter og begrensninger som avtegner seg i slike møter. I disse vurderingene har jeg valgt et avgrenset fokus. Jeg har særlig undersøkt muligheter for samspill mellom relasjon og norm, det vil si for moralsk og etisk språklighet hvor etiske prinsipper ikke løsrives fra det konkret mellommenneskelige.

Jeg skal ikke foregripe resultatene av vurderingen. Lesere som følger framstillingen, vil imidlertid se at elevenes språklighet ikke uten videre fanges opp av fagdidaktikernes begrepsapparat. Avhandlingen synliggjør et spenningsfelt mellom ulike språkligheter i skolens etiske kommunikasjon. Det er dette jeg anser som avhandlingens vesentlige bidrag til det etikkdidaktiske feltet.

Jeg vil takke mine veiledere Trond Eiliv Hauge og Jan Olav Henriksen for helhjertet støtte og konstruktiv motstand under arbeidet. En takk også til elever, skoleledelse og lærere som gjorde det mulig å gjennomføre elevundersøkelsen. Jeg skylder Sten Ludvigsen stor takk for vesentlige innspill til metode og metodologi. Videre vil jeg takke Arne Johan Vetlesen for etikkteoretisk medrefleksjon og Frøydis Hertzberg for innspill til tekstforståelse og analyse. Tor André Wigmostad, Knut Lundby og Geir Bilsbak har på tilsvarende måte gitt konstruktive bidrag til utviklingen av skjermverktøyet for elevundersøkelsen.

Takken går også til medstipendiater og kollegaer ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Jeg nevner særlig Andreas, Astrid og Eli som har lest og kommentert deler av manus, og Rita og Erik som har bidratt med verdifull ”opposisjon” i

stipendiatforum. Ellers skylder jeg Heid, Glenn, Trond og Camilla takk for utfordringer, innspill og inspirasjon.

Avhandlingen er blitt til innenfor rammen av en stipendiatperiode ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Jeg takker instituttet for arbeidsrom og livsrom i fire strevsomme, utfordrende og lærerike år.

Skien/Oslo, august 2004

Jon Magne Vestøl

## **ABSTRACT**

This thesis presents the results of a research project focusing on the role of verbal tools in moral education. In the study comparisons have been made between students' use of such verbal tools and the moral concepts used by text books from secondary school and teacher education. 78 students from four secondary school classes have produced textual data for the project. Their texts are responses to moral challenges presented in simulated environments online.

The research focus of the project is partly inspired by a sociocultural perspective focusing on verbal concepts and phrasings as cultural tools. Such tools serve as mediational means organizing the perceptions and responses of individuals acting within social contexts. The research focus of the project is also indebted to the feminist philosopher Seyla Benhabib who has tried to unify the opposed positions of an ongoing debate concerning the role of relations in moral development. Benhabib has argued that without a situated and relational basis moral reasoning loses touch with reality, but she has also underlined that a moral decision making based in relations alone runs the risk of getting partial.

Accordingly the qualitative analysis and the subsequent discussions in this thesis have focused on occurrences and functions of both relational and normative aspects of verbal tools in student texts. The occurrences and functions of such tools have then been compared with textbook approaches to moral education, to discuss whether textbooks meet the challenges raised by student texts.

The results of the project are summarized in four conclusions:

- The project has described interactions between relational and principled moral tools in student texts. The occurrences vary with respondents and contexts both in number and functions. The interactions between such tools seem to correspond in several ways to the theoretical synthesis between moral relations and moral principles posed by Seyla Benhabib. However only a small number of textbooks pay similar attention to the role of relations in the moral domain.
- The use of relational tools in student texts shows considerable variations. The female students of the study use relational tools that signal intimacy to a considerable higher degree than the male participants. The analysis and discussions point towards a possible disproportion between relational moral challenges and the degree of tool mastery among student groups. Concerns about such possible disproportions have not been identified in textbooks.

- The analysis and discussions point to tensions between students' use of norms and principles as tools and the norm basis of a public moral discourse. Norm tensions are briefly discussed in textbooks, and possible conflicts between religious minorities and the (partly) Christian norm basis of the Norwegian school system are discussed in these books, as well as possible conflicts between Christian and secular aspects within this norm basis. While the main part of student texts represents no challenge to the moral norms of the school system, a minority challenges these norms from apparently secular, individualistic positions. Textbooks pay no particular attention to such challenges, leaving the question of norm conflicts in moral education partly unanswered.
- The thesis demonstrates the use of sociocultural perspectives and concepts in educational research, particularly the "tool" concept and the "Zone of Proximal Development". The use of such perspectives and concepts within moral research and moral education has this far been modest. Textbooks of moral education show no traces of such perspectives although some of the presentations may be compatible with a sociocultural approach. The thesis briefly points out the possible relevance of sociocultural concepts for moral education. The concept "mediated action" is also briefly discussed as a potential basic perspective, possibly reframing the traditional character and norm aspects within a more inclusive and interactive approach to moral education.

## INNHold

<b>1</b>	<b>INNLEDNING.....</b>	<b>15</b>
1.0	OM PROSJEKTETS KARAKTER .....	15
1.1	MORAL OG ETIKK - EN BEGREPSAVKLARING .....	17
1.2	PROSJEKTUTLYSNING OG PROSJEKTAVKLARING.....	19
1.3	PROSJEKTETS SKOLEFAGLIGE TILKNYTNING.....	21
1.4	PROSJEKTETS PROBLEMSTILLING.....	24
1.5	LINJER I PROSJEKTETS TEORITILFANG.....	26
1.6	STRUKTUREN I AVHANDLINGEN .....	28
<b>2</b>	<b>ETIKKFILOSOFISK OG UTVIKLINGSPSYKOLOGISK TEORITILFANG.....</b>	<b>33</b>
2.0	INNLEDNING.....	33
2.1	ETIKKTEORETISKE DEBATTLINJER.....	33
2.1.1	<i>Introduksjon .....</i>	<i>33</i>
2.1.2	<i>Etisk universalisme. Kohlberg og Habermas .....</i>	<i>35</i>
2.1.3	<i>Utfordrerperspektiver. Gilligan og Vetlesen.....</i>	<i>39</i>
2.2	DEN ETIKKTEORETISKE DEBATTEN SOM TILKNYTNINGSPUNKT .....	45
2.3	BENHABIBS SYNTSE AV RELASJON OG NORM/PRINSIPP .....	46
2.3.1	<i>Presentasjon av Benhabibs interaktive universalisme .....</i>	<i>47</i>
2.3.2	<i>Refleksjoner over Benhabibs interaktive universalisme.....</i>	<i>51</i>
2.3.3	<i>Benhabibs etikkteoretiske perspektiv i avhandlingen.....</i>	<i>54</i>
2.4	BEGREPSAVKLARING: RELASJON OG NORM/PRINSIPP.....	55
2.4.1	<i>Begrepene norm og prinsipp .....</i>	<i>55</i>
2.4.2	<i>Begrepet relasjon .....</i>	<i>57</i>
2.5	OPPSUMMERING .....	59
<b>3</b>	<b>ETIKKDIDAKTISK TEKSTILFANG .....</b>	<b>60</b>
3.0	INNLEDNING.....	60
3.1	DIDAKTIKK OG ETIKKDIDAKTIKK SOM FAGFELT.....	60
3.2	RELASJON OG NORM/PRINSIPP I HØGSKOLELITTERATUR .....	63
3.2.1	<i>Relasjonsorientering hos Christoffersen.....</i>	<i>64</i>
3.2.2	<i>Relasjonsetikk som grunnlagsetikk hos Leer-Salvesen .....</i>	<i>66</i>
3.2.3	<i>Individualpsykologisk motivasjonsorientering hos Eidhamar .....</i>	<i>67</i>
3.2.4	<i>Triadisk dannelsesperspektiv hos Afdal .....</i>	<i>69</i>
3.2.5	<i>Oppsummering .....</i>	<i>71</i>
3.3	RELASJON OG NORM/PRINSIPP I LÆREBØKER I FAGET RELIGION OG ETIKK.....	72
3.3.1	<i>Prinsipp og relasjon i lærebøkenes teoretiske modellanvendelse.....</i>	<i>73</i>
3.3.2	<i>Prinsipp og relasjon i lærebøkenes temadel .....</i>	<i>77</i>
3.3.3	<i>Ansvarsbegrepet i lærebøkene .....</i>	<i>79</i>
3.4	TO ETIKKDIDAKTISKE GRUNNMODELLER .....	80
3.5	NORMGRUNNLAG FOR ETIKKDIDAKTISK PRAKSIS.....	82
3.6	OPPSUMMERING .....	86
<b>4</b>	<b>SOSIOKULTURELT TEORITILFANG - EPISTEMOLOGI.....</b>	<b>88</b>
4.0	INNLEDNING.....	88
4.1	VALGET AV ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV .....	88
4.2	GRUNNTREKK I DET SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVET.....	90
4.2.1	<i>Historisk utvikling .....</i>	<i>90</i>
4.2.2	<i>Begrepet "sosiokulturell" .....</i>	<i>92</i>

4.3	TEORETISKE AVKLARINGER.....	94
4.3.1	<i>Sosiokulturell teori og kognitiv teori: en grenseoppgang</i> .....	94
4.3.2	<i>Ontologiske og epistemologiske aspekter</i> .....	97
4.4	MEDIERT HANDLING, VERKTØY OG INTERAKSJON .....	100
4.5	VERKTØYASPEKTER .....	103
4.6	PRIMÆRE, SEKUNDÆRE OG TERTIÆRE ARTEFAKTER .....	106
4.7	KONTEKST OG SITUASJON.....	107
4.8	DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONEN .....	109
4.9	SOSIOKULTURELL TEORI OG PROSJEKTETS ETIKKTEORI .....	111
4.10	SOSIOKULTURELL TEORI OG ETIKKIDIDAKTIKK .....	115
4.10.1	<i>Sosiokulturelle teorielementer i etikkdidaktisk litteratur</i> .....	115
4.10.2	<i>Drøfting av sosiokulturell teoris forhold til etikkdidaktikken</i> .....	119
4.11	BEGREPSAVKLARING: SITUASJON OG SAK, RELASJON OG NORM .....	123
4.12	OPPSUMMERING .....	124
<b>5</b>	<b>METODOLOGI OG METODE .....</b>	<b>126</b>
5.0	INNLEDNING .....	126
5.1	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPROSESS .....	126
5.2	METODOLOGISK FORSTÅELSESRAMME .....	128
5.2.1	<i>Begrepet "sosiokulturell metodologi"</i> .....	128
5.2.2	<i>Prosjektet som kvalitativt forskningsprosjekt</i> .....	130
5.2.3	<i>Analysetilnærming</i> .....	131
5.2.4	<i>Om vurderingen av forskningsresultaters gyldighet</i> .....	135
5.3	UTVIKLING AV SKJERMVERKTØYET .....	139
5.3.1	<i>Presentasjon av skjermverktøyet</i> .....	139
5.3.2	<i>Valg og begrunnelser</i> .....	141
5.3.3	<i>Gyldighetsaspekter ved skjermverktøyet</i> .....	144
5.4	DATAPRODUKSJON: ELEVUNDERSØKELSEN.....	145
5.4.1	<i>Utvalg av elever og gjennomføring av undersøkelsen</i> .....	145
5.4.2	<i>Resultatet av undersøkelsen: elevdata</i> .....	146
5.4.3	<i>Individfokuset i elevundersøkelsen</i> .....	147
5.4.4	<i>Gyldighetsaspekter ved elevundersøkelsen</i> .....	148
5.5	ANALYSE AV ELEVTEKSTER .....	150
5.5.1	<i>Analysegrep</i> .....	151
5.5.2	<i>Valg og begrunnelser</i> .....	155
5.5.3	<i>Kontekstforståelsen i analysen</i> .....	157
5.5.4	<i>Gyldighetsaspekter ved analysetilnærmingen</i> .....	157
5.6	SLUTTDELEN AV FORSKNING SARBEIDET .....	158
5.7	OM FRAMSTILLINGSFORM OG FORSKERROLLE .....	160
5.8	OPPSUMMERING .....	161
<b>6</b>	<b>ANALYSE AV ELEVDATA.....</b>	<b>163</b>
6.0	INNLEDNING .....	163
6.1	INTERAKSJONSASPEKTER VED ELEVDATA .....	163
6.2	VERKTØYBRUK I SITUASJON 1: STØTTE TIL EN KREFTSYK VENN(INNE).....	169
6.2.1	<i>Innholdsmessig fokus for elevsvarene i situasjon 1</i> .....	170
6.2.2	<i>Relasjonell verktøybruk i situasjon 1</i> .....	172
6.2.3	<i>Norm- og prinsipporientert verktøybruk i situasjon 1</i> .....	182
6.2.4	<i>Forholdet mellom relasjon og norm i situasjon 1</i> .....	185
6.2.5	<i>Oppsummering</i> .....	190
6.3	VERKTØYBRUK I SITUASJON 2: MØTER MED VOLDSPROBLEMET .....	190



6.3.1	<i>Innholdsmessig fokus for elevsvarene i situasjon 2</i> .....	192
6.3.2	<i>Relasjonsorientert verktøybruk i delsituasjon 2a og 2b</i> .....	195
6.3.3	<i>Normaspekter i delsituasjon 2a og 2b</i> .....	202
6.3.3.1	Normrelatert verktøybruk i situasjon 2 .....	203
6.3.3.2	Moralsk/etiske prinsipper i situasjon 2 .....	206
6.3.3.3	Gjensidighetstanken og gjensidighetsprinsippet i situasjon 2 .....	210
6.3.3.4	Ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b .....	214
6.3.4	<i>Delsituasjon 2c: verktøybruk i en ikke-relasjonell kontekst</i> .....	219
6.3.5	<i>Relasjon og norm i situasjon 2</i> .....	223
6.3.6	<i>Oppsummering</i> .....	225
6.4	<b>VERKTØYBRUK I SITUASJON 3: KVINNE MED OMSORG FOR SYKT BARN</b> .....	226
6.4.1	<i>Delsituasjon 3a: Interaksjon med den østeuropeiske kvinnen Hannah</i> .....	228
6.4.1.1	Innholdsmessig fokus for svarene i delsituasjon 3a .....	228
6.4.1.2	Relasjoner i delsituasjon 3a .....	229
6.4.1.3	Normaspekter og relasjon og norm i delsituasjon 3a .....	236
6.4.2	<i>Delsituasjon 3d: Sosialpolitisk engasjement i fjernsone</i> .....	238
6.4.2.1	Innholdsmessig fokus for svarene i delsituasjon 3d .....	238
6.4.2.2	Overindividuelle relasjonelle aspekter i delsituasjon 3d .....	240
6.4.2.3	Normaspekter og relasjon og norm i delsituasjon 3d .....	242
6.4.3	<i>Oppsummering</i> .....	245
6.5	<b>VERKTØYBRUK I SITUASJON 4: MØTE MED AIDS-AKSJON</b> .....	245
6.5.1	<i>Innledende bemerkninger</i> .....	245
6.5.2	<i>Delsituasjon 4c og 4d: Interaksjon omkring deltakelse i aidsaksjon</i> .....	247
6.5.2.1	Innholdsmessig fokus i delsituasjon 4c og 4d .....	247
6.5.2.2	Relasjonell verktøybruk i delsituasjon 4c og 4d .....	249
6.5.2.3	Normaspekter og norm og relasjon i delsituasjon 4c og 4d .....	251
6.5.3	<i>Delsituasjon 4e: Meldinger til hiv-smittet sørafrikaner</i> .....	254
6.5.3.1	Innholdsmessig fokus i delsituasjon 4e .....	254
6.5.3.2	Relasjonell verktøybruk i delsituasjon 4e .....	255
6.5.3.3	Normaspekter og norm og relasjon i delsituasjon 4e .....	257
6.5.4	<i>Oppsummering</i> .....	258
6.6	<b>ANALYSE OG VIDERE DRØFTING</b> .....	259
<b>7</b>	<b>DRØFTING OG KONKLUSJON</b> .....	<b>261</b>
7.0	<b>INNLEDNING</b> .....	261
7.1	<b>DELPROBLEMSTILLING 1: RELASJON OG NORM I ELEVTEKSTER</b> .....	262
7.1.1	<i>Samspill mellom relasjon og norm i materialet</i> .....	263
7.1.1.1	Relasjon og norm i konsenspregede situasjoner .....	264
7.1.1.2	Relasjon og norm i konfliktsituasjon .....	265
7.1.1.3	Relasjonell perspektivutvidelse som normflukt eller normbekreftelse .....	268
7.1.1.4	Reversibilitet som moralsk/etisk verktøy .....	270
7.1.2	<i>Utfordringer i møtet mellom Benhabibs modell og elevmaterialet</i> .....	272
7.1.2.1	Relasjon og sak .....	272
7.1.2.2	Etisk diskurs, grensesetting, maktspråk og emosjonalitet .....	274
7.1.2.3	Taktisk og strategisk verktøybruk .....	277
7.1.2.4	Situasjonelle krav og verktøymessig kompetanse .....	279
7.1.2.5	Normmessig minoritet og majoritet .....	282
7.1.3	<i>Oppsummering</i> .....	287
7.2	<b>DELPROBLEMSTILLING 2: ELEVTEKSTER OG FAGDIDAKTISKE FRAMSTILLINGER</b> .....	287
7.2.1	<i>Relasjon og norm/prinsipp i elevtekster og fagdidaktisk litteratur</i> .....	288
7.2.2	<i>Ansvarsbegrepet i elevmateriale og lærebokmateriale</i> .....	291
7.2.3	<i>Etikkdidaktikk og normgrunnlag for verktøybruk (diskursens grenser)</i> .....	299

7.2.4	<i>Oppsummering</i> .....	302
7.3	HOVEDPROBLEMSTILLING - PROSJEKTETS KONKLUSJONER .....	302
7.3.1	<i>Elevsiden og den fagdidaktiske siden i teoretisk belysning</i> .....	303
7.3.2	<i>Konklusjon 1 med utfordring: Samspill mellom relasjon og norm</i> .....	307
7.3.3	<i>Konklusjon 2 med utfordring: Tilgang på relasjonelle verktøy</i> .....	310
7.3.4	<i>Konklusjon 3 med utfordring: Normgrunnlag for etikkdidaktisk praksis</i> .....	312
7.3.5	<i>Konklusjon 4 med utfordring: Det sosiokulturelle teoriperspektivet</i> .....	315
7.4	OM EN VIDERE ANVENDELSE AV RESULTATENE.....	318
<b>8</b>	<b>APPENDIKS A: SKJERMVERKTØYET FOR ELEVUNDERSØKELSEN .....</b>	<b>323</b>
8.0	INNLEDNING .....	323
8.1	ELEVUNDERSØKELSE: INTRODUKSJON .....	324
8.1.1	<i>Skjermsekvens 0: Åpningsinstruks</i> .....	324
8.2	ELEVUNDERSØKELSE: SITUASJON 1 .....	325
8.2.1	<i>Skjermsekvens 1.1: Valg av interaksjonspartner</i> .....	325
8.2.2	<i>Skjermsekvens 1.2: Simulert e-postleser og åpning av e-post</i> .....	326
8.2.3	<i>Skjermsekvens 1.3: E-postliste</i> .....	327
8.2.4	<i>Skjermsekvens 1.4: E-postmelding fra kreftsyk venninne (situasjon 1)</i> .....	328
8.2.5	<i>Skjermsekvens 1.4 (fortsett): Svarfelt (situasjon 1)</i> .....	329
8.2.6	<i>Skjermsekvens 1.5: Kvittring på sendt svar</i> .....	330
8.3	ELEVUNDERSØKELSE: SITUASJON 2 .....	331
8.3.1	<i>Skjermsekvens 2.1: Introduksjon til øvelse 2</i> .....	331
8.3.2	<i>Skjermsekvens 2.2: Introduksjon til videoklipp og undersøkelse</i> .....	332
8.3.3	<i>Skjermsekvens 2.3: Kvinnens replikker (intro til delsituasjon 2a)</i> .....	333
8.3.4	<i>Skjermsekvens 2.4: Spørsmål 1 med svarfelt (delsituasjon 2a)</i> .....	334
8.3.5	<i>Skjermsekvens 2.5: Mannens avvisning og spørsmål 2 (delsituasjon 2b)</i> .....	335
8.3.6	<i>Skjermsekvens 2.6: Debattutdrag og spørsmål 3 (delsituasjon 2c)</i> .....	336
8.3.7	<i>Skjermsekvens 2.7: Kvittring for avgitt svar</i> .....	337
8.4	ELEVUNDERSØKELSE: SITUASJON 3 .....	338
8.4.1	<i>Skjermsekvens 3.1: Introduksjon</i> .....	338
8.4.2	<i>Skjermsekvens 3.2: Presentasjon av chat-kontakten med "Hannah"</i> .....	339
8.4.3	<i>Skjermsekvens 3.3: Presentasjon av Hannah</i> .....	340
8.4.4	<i>Skjermsekvens 3.4: Hannahs problem (del 1)</i> .....	341
8.4.5	<i>Skjermsekvens 3.5: Hannahs problem (del 2) (delsituasjon 3a)</i> .....	342
8.4.6	<i>Skjermsekvens 3.6: Innsamling til Hannah (delsituasjon 3b)</i> .....	343
8.4.7	<i>Skjermsekvens 3.7: Politisk hjelpeaksjon (delsituasjon 3c og 3d)</i> .....	344
8.4.8	<i>Skjermsekvens 3.8: Kvittring for svar og link videre</i> .....	345
8.5	ELEVUNDERSØKELSE: SITUASJON 4 .....	346
8.5.1	<i>Skjermsekvens 4.1: Informasjon om aidsaksjon (side 1)</i> .....	346
8.5.2	<i>Skjermsekvens 4.2: Informasjon (side 2) med valg (delsituasjon 4a)</i> .....	347
8.5.3	<i>Skjermsekvens 4.3: Spørsmål 1 og 2 og svarfelt (delsituasjon 4b og 4c)</i> .....	349
8.5.4	<i>Skjermsekvens 4.4: Spørsmål 3 og 4 og svarfelt (delsituasjon 4d og 4e)</i> .....	350
8.5.5	<i>Skjermsekvens 4.5: Kvittring for svar og link til intervju</i> .....	351
8.6	ELEVUNDERSØKELSE: AVSLUTTENDE INTERVJU .....	352
8.6.1	<i>Skjermsekvens 5.1: Instruks for intervjudelen</i> .....	352
8.6.2	<i>Skjermsekvens 5.2: Intervjuskjema</i> .....	353
8.6.3	<i>Skjermsekvens 5.3: Kvittring for gjennomført deltakelse</i> .....	354
<b>9</b>	<b>APPENDIKS B: AVSLUTTENDE SURVEY I ELEVUNDERSØKELSEN .....</b>	<b>355</b>
9.0	INNLEDNING .....	355
9.1	SVAR PÅ AVSLUTTENDE INTERVJUDEL (SURVEY) I ELEVUNDERSØKELSEN .....	355

<b>10</b>	<b>APPENDIKS C: KONKRETISERING AV ANALYSE .....</b>	<b>361</b>
10.0	INNLEDNING .....	361
10.1	FOREKOMSTANALYSE .....	361
10.2	FUNKSJONSANALYSE.....	365
<b>11</b>	<b>REFERANSER.....</b>	<b>369</b>

## FIGURER

Figur 1: Hovedmøte og perspektiverende teoritilfang i prosjektet .....	29
Figur 2: Forholdet mellom begrepene situasjon, relasjon, sak, norm og prinsipp .....	123
Figur 3: Drøftingsfaser i kapittel 7 .....	261

## TABELLER

Tabell 1: Rasjonalt-kognitive perspektiver og utfordrerperspektiver i teoritilfanget* .....	26
Tabell 2: De enkelte kapitlers funksjon i avhandlingen .....	30
Tabell 3: Tradisjonell og alternativ inndeling av etiske teoriperspektiv .....	34
Tabell 4: Nivåer og stadier i Kohlbergs modell for moralsk/etisk utvikling (Kohlberg 1980: 22f) .....	36
Tabell 5: Carol Gilligans modell for en omsorgsorientert moralsk utvikling (referanser til Gilligan 1982/1998) .....	40
Tabell 6: Lærebøker i faget religion og etikk .....	72
Tabell 7: Normative etiske grunnmodeller i lærebøker i faget religion og etikk .....	74
Tabell 8: Dannelsestypologisk modell .....	81
Tabell 9: Hovedanliggender i Christoffersens tilnærming til pedagogisk etikk .....	82
Tabell 10: Faser i forskningsarbeidet .....	127
Tabell 11: Oversikt over svarsekvenser i det internettbaserte verktøyet .....	140
Tabell 12: Elevutvalg og produksjon av elevdata .....	145
Tabell 13: Oversikt over analysetilnærminger .....	151
Tabell 14: Innholdsmessig fokus i svarene fra situasjon 1, anslagsvis angitt .....	171
Tabell 15: Anvendelse av nærrelasjonelle språklige verktøy i situasjon 1 .....	174
Tabell 16: Relasjonelle verktøy i situasjon 1, knyttet til fysisk møte eller kommunikasjon ..	176
Tabell 17: Kategorisering av utsagn som uttrykker oppmuntring og håp .....	177
Tabell 18: Adverbialene "selvfølgelig" og "klart" som referanser til eksplisitt eller implisitt normgrunnlag i situasjon 1 .....	185
Tabell 19: Sekvenser av relasjon og norm i situasjon 1 .....	186
Tabell 20: Innholdsmessig fokus i svarene på delsituasjon 2a, anslagsvis angitt .....	192
Tabell 21: Innholdsmessig fokus i svarene på delsituasjon 2b, anslagsvis angitt .....	193
Tabell 22: Innholdsmessig fokus i svarene på delsituasjon 2c, anslagsvis angitt .....	194
Tabell 23: Elevers årsaksforklaringer til kvinnens handlingsvalg i delsituasjon 2a .....	203
Tabell 24: Karakteristikk av kvinnens handling i delsituasjon 2a .....	205
Tabell 25: Elevers aktivering av moralsk/etiske prinsipper i situasjon 2 .....	206
Tabell 26: Anvendelse av gjensidighetstanken og den gylne regel i situasjon 2 .....	210
Tabell 27: Støtte til aksjoner i situasjon 3 .....	227
Tabell 28: Innholdsmessig fokus i svarene fra delsituasjon 3a, anslagsvis angitt .....	229
Tabell 29: Direkte relasjonsorientert verktøybruk i delsituasjon 3a .....	230
Tabell 30: Aktivering av relasjoner mellom Hannah og hjelpere/berørte i delsituasjon 3a ..	231
Tabell 31: Innholdsmessig fokus i svarene fra delsituasjon 3d, anslagsvis angitt .....	239
Tabell 32: Uttrykk for gruppemessig relasjonsperspektiv i delsituasjon 3d .....	240
Tabell 33: Støtte til aksjoner i delsituasjon 4a og 4b .....	246
Tabell 34: Innholdsmessig fokus i svarene fra delsituasjon 4c, anslagsvis angitt .....	247
Tabell 35: Innholdsmessig fokus i svarene fra delsituasjon 4d, anslagsvis angitt .....	249

Tabell 36: Innholdsmessig fokus i svarene fra delsituasjon 4e, anslagsvis angitt .....	255
Tabell 37: Datagrunnlag for relasjonell forekomstkategori i delsituasjon 1 .....	362
Tabell 38: Datagrunnlag for prinsipp-kategorien "hjelpeplikt" i delsituasjon 2a .....	363
Tabell 39: Datagrunnlag for kategoriene "gylne regel" og "gjensidighet" i delsituasjon 2b .....	364
Tabell 40: Funksjonsaspekter i analyserte datautdrag.....	365

## **NUMMERERTE DATAUTDRAG**

Datautdrag 1: Elev 50 med premissutfordrende svar på situasjon 1 med fokus på grensesnitt mellom det fysiske og simulerte.....	165
Datautdrag 2: Elev 4 med rollemessig identifikasjon med voldsoffer i delsituasjon 2b.....	166
Datautdrag 3: Svar i situasjon 1 fra elev 11 og elev 53 med tydelig bruk av nærrelasjonelle språklige verktøy .....	172
Datautdrag 4: Svar i situasjon 1 fra elev 29 og 59 med lite tydelig relasjonell verktøybruk .....	173
Datautdrag 5: Relasjonelle verktøy anvendt av kvinnelige elever i situasjon 1 på forholdet mellom venninne og foreldre. (Forskerens uthevninger) .....	176
Datautdrag 6: Svar fra elev 77 i situasjon 1 med maskulin språklek som verktøybruk .....	178
Datautdrag 7: Verktøy som medierer ubegrenset støtte i situasjon 1 .....	181
Datautdrag 8: Elev 18 og 23 med refleksjon over roller og ansvar i situasjon 1 .....	182
Datautdrag 9: Seks eksplisitte referanser til normgrunlaget "vennesolidaritet" i situasjon 1. (Forskerens uthevninger).....	183
Datautdrag 10: Referanser til gjensidighet i situasjon 1. (Forskerens uthevninger) .....	184
Datautdrag 11: Samlokalisering av relasjon og norm hos elev 27 i situasjon 1 .....	186
Datautdrag 12: Verktøybruk hos elev 29 og 57 i situasjon 1 med relasjonell reservasjon. ...	188
Datautdrag 13: Verbale verktøy som medierer kritikk av kvinnen i delsituasjon 2a. ....	196
Datautdrag 14: Uttrykk for forståelse for de forbipasserendes handlinger i delsituasjon 2... ..	198
Datautdrag 15: Relasjonsorientert anvendelse av gjensidighetstanken i delsituasjon 2a.....	201
Datautdrag 16: Prinsipporientert og relasjonsorientert aktivering av hjelpeplikt i delsituasjon 2b. ....	209
Datautdrag 17: Svar fra elev 17 til kvinnen i delsituasjon 2a, med situasjonell og relasjonell tilnærming .....	211
Datautdrag 18: Svar fra elev 17 til mann i delsituasjon 2 b, med prinsipiell tilnærming .....	212
Datautdrag 19: Elev 11 med to alternative svar i delsituasjon 2b .....	213
Datautdrag 20: Elever med formell avvisning av ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b.....	215
Datautdrag 21: Interaksjonsskiftet hos elev 8A fra delsituasjon 2a til 2b.....	218
Datautdrag 22: Elev 35 med sakorientert syntese i delsituasjon 2c .....	221
Datautdrag 23: Samlokalisering av relasjon og norm hos elev 72 i delsituasjon 2a .....	223
Datautdrag 24: Verbalisering av relasjonell innlevelse i delsituasjon 3a.....	232
Datautdrag 25: Samlokalisering av relasjon og norm hos elev 49 i delsituasjon 3a .....	238
Datautdrag 26: Normorientert og økonomiorientert verktøybruk i delsituasjon 3d.....	244
Datautdrag 27: Kombinasjon av generelt og relasjonelt perspektiv i delsituasjon 4c .....	250
Datautdrag 28: Konflikt mellom moralsk/etisk utfordring og kompetanse i delsituasjon 4c .....	252
Datautdrag 29: Spenning i verktøybruk mellom delsituasjonene 4c og 4d.....	253



# 1 Innledning

## 1.0 Om prosjektets karakter

Denne avhandlingen retter søkelyset mot det etikkdidaktiske fagområdet. Etikkdidaktikken arbeider i skjæringsfeltet mellom etikkvitenskap og utdanningsvitenskap, i et spenn mellom undervisningsteori og praktisk undervisningsarbeid. I avhandlingen forsøker jeg å sette dette etikkdidaktiske fagfeltet i ny belysning. Jeg sammenligner tilnærminger til moral og etikk i elevtekster og etikkdidaktiske framstillinger. Utgangspunktet for disse sammenligningene er etikkteoretiske problemstillinger, og som avhandlingens tittel angir, er jeg særlig opptatt av forholdet mellom relasjon og norm.

I avhandlingen er relasjoner forstått som forhold eller forbindelser mellom sosiale aktører, og normer er forstått som regler for handling og holdning, slik dette er nærmere definert i kapittel 2.4 (side 55ff). Gjennom forskningsprosjektet og avhandlingen har jeg ønsket å belyse den plassen slike relasjons- og normaspekter har i elevers tilnærming til etikk, og sammenligne dette med tilretteleggingen av disse aspektene i etikkdidaktiske framstillinger.

Den norske litteraturen på feltet etikkdidaktikk har et forholdsvis beskjedent omfang. Dette betyr imidlertid ikke at moralske og etiske lærings- og utviklingsprosesser er lite utforsket og beskrevet. Internasjonalt, og særlig på amerikansk hold, utgjør feltet "moral education" et betydelig vitenskapelig fagområde (McClellan 1999). Forskningen på dette feltet har et sterkt utviklingspsykologisk preg. Dette eksemplifiseres særlig i den omfattende debatten med utspring hos den amerikanske forskeren Lawrence Kohlberg (Kohlberg et al 1983; 1990) og hans utfordrer Carol Gilligan (Gilligan 1982/1998; 1986; Gilligan et al 1994). De forskningstradisjonene som har preget denne debatten, vektlegger moralske utviklingsløp hos barn, unge og voksne. Debattlinjene på dette feltet legger dermed premisser også for tilnærminger til etisk læringsarbeid.

Mitt forskningsprosjekt deler ikke den nevnte debattens utviklingspsykologiske sikte. Jeg har nærmet meg etikkdidaktiske spørsmålsstillinger med utgangspunkt i 18 års undervisningspraksis i videregående skole. Min innfallsvinkel er derfor fagdidaktisk, det vil si at jeg tar utgangspunkt i den brytningen mellom praksisnære data, fagteori og pedagogisk teori som konstituerer den fagdidaktiske tradisjonen. Fagdidaktikk er et tverrfaglig og forholdsvis nytt forskningsfelt, og dette skaper muligheter for nye grep i sammenstillinger mellom teori og data. I denne avhandlingen

avspeiles dette både i tilfanget av såkalte "empiriske" data og i tilfanget av teoriperspektiver.

Prosjektets elevdata er skaffet til veie ved hjelp av en internettbasert undersøkelse som har gitt elever fra fire skoleklasser mulighet til å interagere med skjermformidlede situasjoner og personer. Gjennom denne interaksjonen produserer elevene tekster hvor de anvender relasjonelle og normmessige begreper og språkuttrykk som verktøy i møte med de moralsk/etiske utfordringene som skjerm-situasjonene stiller dem overfor. Bruken av begreper som "verktøy" og "interaksjon" i avhandlingen representerer et sosiokulturelt kunnskaps- og læringsperspektiv. Dette sosiokulturelle perspektivet utgjør prosjektets epistemologiske basis og framhever språklige uttrykk som redskap for samhandling gjennom persepsjon og aksjon i sosiale interaksjonsfelt, slik det utdypes i avhandlingens kapittel 4.4 (side 100ff).

I prosjektets analyse og drøfting blir elevtekstene perspektivert ved hjelp av begreper og synspunkter fra den tyrkisk-amerikanske feministiske filosofen Seyla Benhabib (Benhabib 1992/1997; jfr. kapittel 6, side 163ff, og kapittel 7, side 261ff). Benhabib har utviklet en etikkteoretisk syntese av relasjons- og normaspekter i en kritisk-konstruktiv dialog med synspunkter fra den utviklingsteoretiske debatten og korresponderende synspunkter innenfor den etikkfilosofiske tradisjonen (jfr. kapittel 1.5, side 26ff). Gjennom møtene med Benhabibs syntese legger jeg grunnlaget for en etterfølgende drøfting av forholdet mellom relasjon og norm i elevdata og i framstillinger av etikkdidaktikk for høyskole og videregående skole. Dette danner igjen grunnlaget for avsluttende konklusjoner og formulering av noen mulige etikkdidaktiske utfordringer i forlengelsen av forskningsarbeidet.

Prosjektet har slik sett et design som vanskelig finner paralleller innenfor tilgjengelig forskningslitteratur. Dette særpreget er knyttet til den nettbaserte produksjonen av elevdata, det er knyttet til anvendelsen av sosiokulturell epistemologi innenfor et større etikkdidaktisk prosjekt og det er knyttet til anvendelsen av Benhabibs etikkteoretiske syntese i møte med et såkalt "empirisk" datamateriale. Til sammen konstituerer disse grepene en forskningsprosess som må kunne sies å representere et visst nybrottsarbeid innenfor det etikkdidaktiske feltet.

Prosjektet har følgelig hatt et eksplorerende sikte. Det har ikke hatt karakter av en etterprøvende bekreftelse, modifikasjon eller falsifikasjon av tidligere forskning. Hovedlinjer innenfor den utviklingspsykologiske tilnærmingen til etiske læringsprosesser blir riktignok presentert i prosjektets teoridel. Men prosjektet tar utgangspunkt i et skjæringsfelt mellom filosofisk etikk og elevproduserte data som skiller det fra den utviklingspsykologiske tradisjonen. Og det legger til grunn en sosiokulturell epistemologi med vekt på mediert handling og sosial interaksjon, til



forskjell fra det mer individorienterte kognitive utviklingsperspektivet som har dannet utgangspunkt for den utviklingspsykologiske forskningen og debatten.

Prosjektets eksplorerende sikte rommer en intensjon om å produsere ny kunnskap innenfor det etikkdidaktiske forskningsfeltet. Karakteren av slik kunnskap vil avhenge av hvilke metodiske grep forskeren anvender og hvilken metodologisk og epistemologisk forståelsesramme som blir lagt til grunn. Prosjektet representerer en kvalitativ tilnærming hvor kontekster forstås som unike, og hvor generalisering av forskningsfunn følgelig er problematisk. Jeg forstår følgelig konklusjonene i prosjektet som kontekstspesifikke og ikke som objektiverende beskrivelser av fenomener med en bredere utbredelse. Når jeg i prosjektet formulerer utfordringer til etikkdidaktikken med basis i disse kontekstspesifikke konklusjonene, understreker jeg det at dette dreier seg om betingede utfordringer til klargjøring, og ikke om bastante krav om endring.

Disse innledende karakteristikkene utgjør et raskt riss av avhandlingens særpreg og intensjon, og har som siktemål å skape en forståelsesramme for den videre framstillingen. Utover i avhandlingen vil jeg utdype enkelthetene i dette risset. I den videre framstillingen i dette innledningskapitlet vil jeg, etter en innledende begrepsavklaring, gi en kort presentasjon av bakgrunnen for prosjektet og utviklingen av prosjektets problemstilling.

## **1.1 Moral og etikk - en begrepsavklaring**

Termene *moral* og *etikk* og de motsvarende adjektivene *moralsk* og *etisk* er knyttet til beskrivelser av viktige handlingsvalg og begrunnelser for disse. *Etikk* betegner i norsk fagtradisjon vanligvis en systematisk refleksjon over slike handlingsvalg, mens *moral* mer er knyttet til konkrete handlinger eller atferd (Thommesen & Wetlesen 2000: 145; Johansen og Vetlesen 2000: 108; Henriksen 1997: 16). Uttrykt noe omtrentlig fungerer altså *etikk* som betegnelse på en teoretisk tilnærming, mens *moral* betegner den konkrete praksis. Innenfor pedagogisk psykologi har man utviklet en forståelse av begrepet *moralsk* som knytter sammen de to aspektene. *Moralsk* handling blir her forstått som det "å handle i samsvar med eit normsystem" (Rørvik 1994: 162).

Den opprinnelige betydningsforskjellen mellom begrepene er en noe annen. Det greske ordet *ethos* betegnet i utgangspunktet en persons holdning eller karakter, altså et individperspektiv, mens det latinske ordet *mos* betegnet sed eller skikk, følgelig en mer sosial, samfunnsmessig tilnærming (Johansen & Vetlesen 2000: 108). I tysk- og engelskspråklig tradisjon betegner *Moral* følgelig det universelle og regelorienterte, mens *Ethik/Ethics* betegner det forankrede og konkrete (Henriksen 1997: 16). I denne

avhandlingen velger jeg imidlertid å følge norsk sedvane i min bruk av disse begrepene, dersom ikke annet er presisert.

Trass i den prinsipielle skillet mellom begrepene *moral* og *etikk*, har jeg i problemstillingen og store deler av avhandlingen valgt å sammenstille disse i betegnelsen *moralsk/etisk*. Dette er et uttrykk for glidende overganger mellom praksisorientering og en mer teoretisk orientering som jeg mener å finne i de elevtekstene som ligger til grunn for dataanalysen. Ettersom de øvrige delene av avhandlingen på ulike måter er knyttet til elevmaterialet, har jeg valgt å la sammenskrivingen av moral og etikk være gjennomgående i framstillingen, bortsett fra sammenhenger hvor distinksjonen måtte være avgjørende.

Etiske begrunnelser og resonnementer forstås på ulike måter, slik det er skissert senere i denne avhandlingen (Tabell 3, side 34). Innenfor filosofisk og teologisk etikk kan man skjelne mellom to hovedtilnæringer: etikk betraktet som vurderinger av handlingens *prinsipielle basis*, forstått som "det rette", og etikk betraktet som vurderinger av handlingens *formål*, forstått som "det gode" eller "det nyttige". Den første tilnærmingen legger vekt på etikk som et spørsmål om rettigheter og/eller plikter og knytter den etiske vurderingen til grunnleggende prinsipper som for eksempel rettferdighetsprinsippet eller gjensidighetsprinsippet. Denne tilnærmingen til etikk er representert ved den såkalte *deontologiske* tradisjonen, knyttet til navn som Immanuel Kant, Jürgen Habermas (1991) og John Rawls (se Thommesen & Wetlesen 2000).

Oppfatningen av etikk som et spørsmål om handlingens formål betegnes som en *teleologisk* tilnærming til etikk og kan tillempes på ulike måter. Vurderingen har tradisjonelt vært knyttet til det moralske subjektet, i form av en aristotelisk dydsetikk med vekt på holdning, slik det er eksemplifisert i Alasdair MacIntyres nyaristotelisme (Vetlesen 1994; Henriksen 1997; Asheim 1997). Men formålet har også vært knyttet til handlingens mål, "det nyttige", i form av konsekvensetiske tilnæringer.

Denne tradisjonelle inndelingen av etikk brytes i samtidig etikk med etikkteoretiske perspektiver utviklet på 1900-tallet, som knytter etiske anliggender til mellommenneskelige relasjoner. Den såkalte nærhetsetikken, representert ved Knud Løgstrup (1956/2000) og Emmanuel Levinas (se Kemp 1992), og den såkalte omsorgsetikken, representert ved Carol Gilligan (1982/1998) og Nel Noddings (1999; 2002), kan leses som henholdsvis filosofiske og psykologiske utforminger av et slikt relasjonelt perspektiv. Nærhetsetiske perspektiver kan ifølge Vetlesen (1997) gjenfinnes i ulike valører hos filosofer som Kierkegaard, Scheler, Buber, Heidegger, Sartre, Levinas og Løgstrup.

Forholdet mellom de etiske perspektivene kan tilrettelegges på ulike måter. Man kan framstille en deontologisk etikk i kontrast til eller konflikt med en teleologisk, slik

man finner det hos Habermas (1991) og MacIntyre (se Vetlesen 1994). Relasjonelle perspektiver kan på sin side framstilles som kritiske motperspektiv til en regel- og prinsippbundet etikk (Gilligan 1982/1998) eller som nødvendig balanserende delperspektiver ved en slik etikk (Vetlesen 1994; Benhabib 1992/1997; Christoffersen & Selvik 1999).

Brytningene mellom ulike forståelser av etikkbegrepet har direkte implikasjoner for problemstillingen i denne avhandlingen. Som jeg har antydnet og senere skal utdype, er teoriutviklingen og analyseperspektivet i avhandlingen knyttet til spenningen mellom en norm- og prinsipporientert og en relasjonelt orientert forståelse av etikk. Til grunn for denne avhandlingen ligger følgelig en inklusiv forståelse av etikkbegrepet, som innebærer at begge de to grunnforståelsene av etikk og synteser av disse anses som formelt legitime utforminger av etikk.

Etikkfeltet rommer også framhevninger av ulike former for intuitiv etikk, enten i et spenningsforhold til det rasjonale eller i form av internalisert mestring. Spenningsforholdet mellom intuitivitet og rasjonalitet er beskrevet på empirisk-psykologisk basis av Björklund (2000). Her framstilles en assosiativ prosessering av moralske handlinger som et ubevisst, førspråklig og emosjonelt alternativ til en systematisk og rasjonell tilnærming. Dreyfus & Dreyfus (1986) beskriver på sin side intuitiv tilnærming til utfordringer som et særtrekk ved menneskelig mestring av ferdigheter på høyt nivå.<sup>1</sup>

Begge disse perspektivene reiser interessante utfordringer for etisk læringsarbeid. Av avgrensingshensyn har jeg likevel i hovedsak valgt å la disse utfordringene ligge. Det innebærer at fokus i avhandlingen er rettet mot de mer rasjonale sidene ved relasjonelle og normmessige tilnærminger til etikk, det vil si tilnærminger som i ulik grad er ledsaget av språklig refleksjon som en del av handlingen.

## **1.2 Prosjektutlysning og prosjektavklaring**

Den institusjonelle bakgrunnen for det forskningsarbeidet som ligger til grunn for avhandlingen, var en utlysning av en stipendiatstilling i etikk- og verdispørsmål i desember 1999. Bak utlysningen stod Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Instituttet gav følgende begrunnelse for utlysningen:

”Ved overgangen til et nytt tusenår er kultur-, etikk- og verdispørsmål i fokus på en helt ny måte grunnet en økende pluralisering. Verdensbilder, meningsfortolkninger, verdisyn

---

<sup>1</sup> Dreyfus & Dreyfus understreker riktignok at deres ferdighetsmodell primært forholder seg til læring av ferdigheter gjennom instruksjon. Det kan følgelig diskuteres hvor relevant deres modell er for fenomenet morallæring.

og kulturer brynes mot hverandre, og skolen må gjennomtenke sitt grunnleggende verdisyn på nytt. Vi ønsker å bygge opp en kompetanse som tar for seg det viktige spørsmålet: Hva er skolene til for? Verdilæring er en didaktisk utfordring både på skolesystemnivå og på et tverrfaglig- og enkeltfagsnivå. Verdivalg er eller bør være avgjørende på alle nivå fra hvordan vi organiserer utdanning og helt ned i klasserommets interaksjon mellom elever og elev/lærer. En stipendiat innenfor verdispørsmål og etikk kan fungere som en brobygger mellom de to hovedansvarsområdene ILS har: lærerutdanning og skoleutvikling” (Utlysningstekst. Instituttets betenkning).

Med sin begrunnelse setter instituttet prosjektutlysningen inn i en bred kultur- og samfunnskontekst. Det er ikke vanskelig å finne eksempler på den oppmerksomheten omkring etikk- og verdispørsmål som instituttet legger til grunn for utlysningen.<sup>2</sup> Instituttets utlysning synes å lese den økte interessen for etikk- og verdispørsmål som et svar på de kulturelle og politiske utfordringene som ligger i en tiltagende pluralisering og globalisering. Det økende verdimesse mangfoldet gjør det ifølge instituttet ønskelig å bygge opp en kompetanse som kan belyse spørsmålet om skolens formålsbestemmelse og de didaktiske implikasjonene som følger av en slik verdimesig forankring og retningsbestemmelse.

Instituttets beskrivelse omfatter et samlet skolesamfunn, fra makro- til mikronivå, og den omfatter mangfoldet av relasjoner og påvirkningsforhold mellom skolesamfunn og samtidige kulturstrømninger. Som basis for et forskningsprosjekt er et slikt makroperspektiv etter min mening både fruktbart og problematisk. Det er fruktbart fordi verdimesse problemstillinger er sosialt, politisk og kulturelt forankret og vanskelig kan isoleres i forskningsmessig avgrensede nisjer. Samtidig er det problematisk fordi ett enkelt forskningsprosjekt ikke kan ta mål av seg til å beskrive mer enn visse aspekter ved dette mangfoldet.

I den opprinnelige prosjektskissen valgte jeg å avgrense prosjektet ved å anlegge et tydelig klasseromperspektiv. Jeg tok utgangspunkt i problemstillinger hentet fra min praksiserfaring, og antydte samtidig at et forskningsarbeid med et klasserom- og elevperspektiv også kunne "bidra til å øke elevenes generelle etiske handlingskompetanse" og "føre til flere konstruktive elevinnspill og mer dynamiske samhandlingsprosesser" i skolesamfunnet som helhet (Prosjektsøknad 21.01.2000). Av

---

<sup>2</sup> Den regjeringsoppnevnte Verdikommisjonen, etikkprogrammene til Norges Forskningsråd (1991-2001) og Universitetet i Oslo (2002-2006) samt opprettelsen av Nasjonalt etikknettverk ([www.etikk.no](http://www.etikk.no)) vitner om en betydelig politisk og akademisk satsning på etikkfeltet. Skolens fortsatt livssynsforankrede formålsparagraf (NOU 1995: 9, kapittel 2) og de mange henvisninger til moral i gjeldende læreplan for skolen (Læreplan 1993), vitner om et betydelig politisk engasjement for en verdimesig profil innenfor grunnutdanningen. Det tales med ettertrykk om nødvendigheten av at barn og unge må "forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel".

praktiske grunner måtte den opprinnelige prosjektskissen kraftig revideres.<sup>3</sup> Men selv om fokus ble dreid fra undervisningsmetoder mot elevtilnærminger til moral og etikk, er prosjektets grunntanke likevel relativt uforandret. I den opprinnelige skissen ble denne grunntanken formulert som en erkjennelse av at "utvikling av en etisk handlingskompetanse, slik den må forstås i lys av læreplanens målsetninger, forutsetter noe mer enn en rent kognitiv tilnærming til stoffet" (Prosjektsøknad 21.01.2000). I den mer kritisk bearbejdede forståelsen som ligger til grunn for avhandlingen, er de normative føringene i denne formuleringen avstreifet, og grunntanken er gitt en mer eksplorerende utforming. I det foreliggende prosjektet dreier det seg derfor om en beskrivelse og drøfting av mulige samspill mellom relasjonelle og normmessige aspekter ved moral og etikk i spennet mellom elevtilnærminger og didaktiske tilnærminger.

I den endelige prosjektutformingen er klasseromfokuset avstreifet til fordel for et noe bredere fokus på elevers tilnærming til moralsk/etiske utfordringer i skjæringsfeltet mellom didaktiske, filosofiske og læringsteoretiske perspektiver. Selv om avhandlingens sosiokulturelle forståelsesramme ikke gir grunnlag for generaliseringer, peker den mot forhold som kan trenge en videre belysning og avklaring. En slik avklaringsprosess vil kunne berøre både klasseromspraksis og de bredere skole- og samfunnspektivene som instituttets betenkning skisserer.

### **1.3 Prosjektets skolefaglige tilknytning**

Klasseromfokuset i prosjektet er som nevnt tonet ned, men prosjektet er fortsatt gitt en viss tilknytning til skolefaget *religion og etikk*. Elevundersøkelsen er riktignok gjennomført med en forholdsvis løs tilknytning til faget, slik det blir beskrevet i kapittel 5.4.1 (side 145ff). Men deltakerne i undersøkelsen er alle elever med faget på timeplanen, og lærebøker i faget utgjør en vesentlig del av det etikkdidaktiske teksttilfanget i avhandlingen. I avhandlingens sluttdrøfting er det følgelig didaktiske utfordringer knyttet til etikkundervisning på videregående skoles øverste årstrinn som utgjør den primære referanserammen.

Etikk utgjør ett av i alt seks hovedmål innenfor det faget som etter navneskiftet fra "kristendomskunnskap" til "religion" i 1976 og senere til "religion og etikk", har utgjort et ikke-konfesjonelt, allment orienterings- og dannelsesfag (NOU 1995). Etikkundervisningen i faget er bygget opp omkring begrepsdefinisjoner, etiske

---

<sup>3</sup> Den opprinnelige skissen ønsket å kombinere en utviklingsdel og en forskningsdel. Rammebetingelsene gjorde en så omfattende tilnærming vanskelig å realisere. Utviklingsaspektet ble nedtonet, men reminisenser av dette gjenfinnes i den internetbaserte undersøkelsen som er benyttet.

modeller, resonnementer, drøftinger og dialog, samt belysning av noen sentrale etiske emneområder (Læreplan 1996: hovedmål 6). Selv om etikktemaet også aksentueres innenfor framstillingen av de enkelte religioner og livssyn i faget (Læreplan 1996: hovedmål 2-5), er de mer typiske grunnlagsspørsmålene innenfor etikken knyttet til en avsluttende framstilling av etikktemaet.

Læreplanen for faget kan synes å romme en indre spenning. Innledningen og fellesmålene tilstreber en viss balanse mellom et kunnskapsaspekt og et dannelsesaspekt, mens kunnskapsaspektet blir mer dominerende i planens mål og hovedmomenter.<sup>4</sup> Skrunes understreker dette i sin fagdidaktiske framstilling og hevder at kunnskapen i faget behandles "som et objektivt fenomen og ikke som et relasjonsfenomen hvor kunnskapen og den personlige eksistensen er ført sammen" (Skrunes 2001: 59). En lignende kritikk finner man hos Afdal (Afdal et al 1997: 151). Tendensen bekreftes av lærebøkens vekt på rasjonell drøfting og argumentasjon (Heiene et al 1997 s 345f; Christoffersen et al 1997: 337ff; Gaarder et al 1997: 337ff; Gaarder et al 2000: 199ff; Kvamme et al 2002: 338ff).

En etikkdidaktisk problematisering av den kunnskapsorienterte undervisningstradisjonen i faget finner vi hos Geir Bilsbak (1995). Bilsbak anlegger et sosialpsykologisk perspektiv og spør om et teoretiserende etikkfag i virkeligheten nøyer seg med å undervise "om etikk", mens det snarere burde gi undervisning "i etikk". Bilsbaks anliggende er primært psykologisk og retter fokus mot de emosjonelle og affektive aspektene ved moralsk/etiske beslutningsprosesser. I framstillingen konkretiserer han sitt anliggende gjennom et par undervisningsskisser. I disse skissene blir det etter mitt syn tydeliggjort hvordan det sosialpsykologiske perspektivet utgjør en kombinasjon av emosjonelle og relasjonelle aspekter.

I Bilsbaks skisser tar den etiske refleksjonen utgangspunkt i elevenes selvopplevde konflikter mellom kryssende emosjonelle og relasjonelle hensyn. Refleksjonen over

---

<sup>4</sup> Ifølge innledningen til læreplanen skal faget gi "innføring i etikkens teori og sette aktuelle etiske problemer under debatt". Elevene skal "få trening i å drøfte etiske problemer og se ulike løsninger, samtidig som de oppmuntres til å danne personlige meninger slik at de kan stå inne for egne valg". I hovedmålene framheves "kunnskaper om etikk", elevenes "innsikt i" og evne til å "drøfte etiske problemstillinger med utgangspunkt i prinsipiell etikk". Elevene skal "utvikle erkjennelse av menneskets moralske ansvar" og "gjøre etisk bevisste valg", "utvikle evnen til å forstå og respektere [...] etiske verdier, utvikle egne meninger og holdninger i eksistensielle og etiske spørsmål og kunne begrunne egne valg i dialog med andre mennesker."

I mål og hovedmomenter (mål 6) heter det at "elevene skal ha kunnskaper om etikk og etikkens grunnlag og kunne drøfte sentrale etiske problemer". De skal "kjenne viktige begreper som etikk, moral, normer, holdninger, plikter, verdier, ansvar og samvittighet og ha kunnskaper om etiske tilnæringsmåter og om sammenhengen mellom livssyn og etikk" (mål 6a). De skal "kunne forstå og gjennomføre etiske resonnementer og kunne drøfte etiske spørsmål med utgangspunkt i grunnleggende verdier som menneskeverd og likeverd" (mål 6b). Og de skal "ha innsikt i noen sentrale etiske emneområder og delta i dialog om etiske spørsmål" (mål 6c).

etisk normanvendelse får dermed et tydelig eksistensielt og relasjonelt tilknytningspunkt. Bilbak utfordrer på denne måten skolens etikkundervisning til å ta emosjonelle og relasjonelle aspekter på alvor og dermed forankre elevenes etiske refleksjon i deres egne konkrete sosiale og eksistensielle erfaringer.

Innspillene til Skrunes og Bilbak er uttrykk for en kritikk av en teoretiserende etikkundervisning. Et slikt kritisk anliggende lå også til grunn for den opprinnelige forskningsskissen i inneværende prosjekt. Dette kritiske anliggendet sprang ut av egne praksiserfaringer knyttet til variasjoner i elevers engasjement og deltakelse i den etiske refleksjonen i etikkundervisningen. Passivitet og tegn på vurderingstilpasset deltakelse er velkjente trekk ved elevatferd i et tradisjonelt undervisningsbilde. Slike atferdstrekk reiser utfordringer knyttet til forholdet mellom elevsiden og den mer institusjonelle, fagdidaktiske siden i undervisningen. Den didaktiske utfordringen som ligger implisitt i slike atferdsmønstre, kan verbaliseres på ulike plan. Den kan tolkes som undervisningsmetodiske utfordringer, slik det var avspeilet i den opprinnelige prosjektskissen. Men den kan også forstås som en mer allmenn kulturell og kommunikativ utfordring, som en mulig diskrepans mellom skolekulturelle eller undervisningskulturelle tilnærminger og elevers presumptivt mer ungdomskulturelle tilnærminger til moralsk/etiske utfordringer.

I sin endelige utforming har prosjektet nærmet seg den sistnevnte forståelsen. Det betyr ikke at prosjektet pretenderer å gi en omfattende analyse av tilnærminger til etikk innenfor norsk undervisningskultur og norsk ungdomskultur. Som allerede presisert, er det behov for betydelige avgrensninger i forhold til et slikt bredt kultur- og samfunnsperspektiv. I utviklingen av prosjektet har jeg derfor, som allerede antydnet, forsøkt å lokalisere aspekter ved moralsk/etiske beslutningsprosesser som kan synes å være underfokuseret i eksisterende tilnærminger til moralsk/etisk læringsarbeid i det skoleslaget jeg tar utgangspunkt i.

Slik tittelen på avhandlingen tilkjennegir, har jeg altså valgt å rette oppmerksomheten mot forholdet mellom relasjonelle og normmessige aspekter ved etikkundervisning innenfor videregående skole. Jeg leser kritikken fra Skrunes og Bilbak som indisier på at emosjonelle og relasjonelle aspekter ved moralsk/etiske beslutningsprosesser kan være underrepresentert i etikkundervisningen i det nevnte skoleslaget. Isolert sett er de nevnte didaktiske innspillene selvsagt et spinkelt grunnlag for en slik antagelse. Men jeg antydnet innledningsvis, og skal senere utdype, at den kritikken Skrunes og Bilbak verbaliserer, finner dyp gjenklang innenfor de siste desenniers filosofiske og utviklingspsykologiske debatt.

Denne samlede faglige og didaktiske problematiseringen av abstraherende og avkontekstualiserte tilnærminger til etikk, har jeg valgt å lese som et mulig svar på

manglende engasjement i forhold til etikkundervisningen hos deler av elevgruppen. Dette utgjør i en viss forstand en underliggende hypotese i prosjektet. Denne antagelsen er imidlertid, som allerede presisert, ikke å forstå som en maksime som gjøres til gjenstand for en tradisjonell forskningsmessig hypotesetesting. Prosjektet produserer ikke entydig, objektiv kunnskap om relasjonelle aspekters rolle innenfor moralsk/etiske læringsprosesser. Prosjektet har snarere tatt sikte på å perspektivere noen problemstillinger og utfordringer knyttet til forholdet mellom relasjonelle aspekter og de tradisjonelt mer dominerende normmessige aspektene i etikkdidaktikken.

Prosjektets problemstilling er altså utviklet med utgangspunkt i et krysningfelt mellom utfordringer fra praksiserfaring og kritiske synspunkter fra norsk etikkdidaktikk, samt utfordringer reist gjennom en bred internasjonal filosofisk og utviklingspsykologisk debatt. Bredden i dette tilfanget indikerer at de utfordringene som reises, kan utgjøre verdifulle tilskudd til forståelsen og utviklingen av det etikkdidaktiske feltet. Målet med avhandlingen er å gi disse utfordringene en begrunnet og spesifikk etikkdidaktisk vinkling.

## 1.4 Prosjektets problemstilling

Som skissert i det foregående, tar prosjektet utgangspunkt i forholdet mellom relasjonelle og normmessige aspekter i elevers tilnærming til moralsk/etiske utfordringer, sammenlignet med den vekten slike aspekter tillegges i skolens etikkundervisning. Prosjektets hovedproblemstilling etablerer følgelig et komparativt perspektiv med utgangspunkt i elevtilnærminger og fagdidaktiske tilnærminger til moral/etikk:

*Hovedproblemstilling: Hvilket forhold er det mellom relasjon og norm i elevtilnærminger og fagdidaktiske tilnærminger til moral/etikk?*

For å kunne belyse og perspektivere det problemfeltet som skisseres i denne hovedproblemstillingen, er det utviklet to delproblemstillinger. Disse delproblemstillingene signaliserer ulike faser i den drøftingsprosessen som leder fram til prosjektets konklusjon, og delproblemstillingene vil følgelig strukturere analyse- og drøftingsrundene i avhandlingen. De to delproblemstillingene lyder som følger:

*Delproblemstilling 1: Hva kjennetegner bruken av relasjonsorienterte og norm-/prinsipporienterte moralsk/etiske verktøy hos elever i faget religion og etikk?*<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Sammenskrivingen av begrepene norm og prinsipp er uttrykk for glidende overganger i elevmaterialet. Prinsipp er forstått som en nærmere spesifisert underkategori av normbegrepet, slik det defineres i kapittel 2.4.



*Delproblemstilling 2: Hvilket forhold er det mellom elevenes verktøybruk og problemfeltet relasjon og norm/prinsipp slik det er behandlet i norske framstillinger av etikkdidaktikk, inklusive lærebøker i faget religion og etikk?*

I delproblemstilling 1 er elevgruppens tilnærming omtalt som "bruk av *moralsk/etiske verktøy*". Med introduksjonen av verktøybegrepet aktiveres prosjektets sosiokulturelle kunnskapsperspektiv som retter oppmerksomheten mot medierende verktøys funksjon i samhandlingen mellom individ og sosiokulturelle omgivelser, slik det utdypes i kapittel 4.4 (side 100ff). Sammenstillingen av begrepene "moral/etikk" og "verktøy" er et uttrykk for det kunnskapsteoretiske eller epistemologiske perspektivet som problemfeltet vinkles ut fra i avhandlingen. En belysning av det sosiokulturelle verktøyperspektivet er likevel ikke forstått som et primæranliggende i avhandlingen. Hovedfokus er rettet mot forholdet mellom relasjonelle og normmessige tilnærminger innenfor det etikkdidaktiske feltet.

Strukturen i de drøftingene som delproblemstillingene legger opp til, vil bli utdypet senere (kapittel 1.6, side 28ff; kapittel 5.1, side 126ff; kapittel 7.0, side 261f). Her skal det bare kort skisseres hvordan delproblemstillingene inngår i denne drøftingsprosedyren. Delproblemstilling 1 blir delvis belyst i analysen av elevtekster i avhandlingens kapittel 6 (side 163ff). Denne analysen tar utgangspunkt i de etikkteoretiske begrepene *relasjon*, *norm* og *prinsipp* i kombinasjon med et sosiokulturelt verktøyperspektiv. Delproblemstilling 1 blir utdypet videre i første del av kapittel 7 ved at elevtekstene drøftes med utgangspunkt i Seyla Benhabibs etikkteoretiske syntese. Slik profileres relasjons- og normaspektet i elevmaterialet ytterligere (kapittel 7.1, side 262ff).

Deretter blir delproblemstilling 2 belyst i den andre hoveddelen i kapittel 7 (kapittel 7.2, side 287ff). Det etikkteoretisk profilerte elevmaterialet møter her et tilfang av etikkdidaktiske framstillinger, fra lærerutdanning og videregående skole. Dette etikkdidaktiske tilfanget er først blitt presentert i kapittel 3 i avhandlingen, og er der blitt knyttet til de etikkteoretiske nøkkelbegrepene i prosjektet. I sluttdelen av avhandlingen møtes så de etikkdidaktiske tekstene og elevmaterialet.

Drøftingen av prosjektets to delproblemstillinger blir utgangspunkt for svaret på hovedproblemstillingen i tredje del av kapittel 7 (kapittel 7.3, side 302ff). Denne sluttdrøftingen oppsummerer prosjektets resultater i form av konklusjoner om forholdet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden i prosjektet og noen tilhørende, betingede utfordringer til etikkdidaktikken.

## 1.5 Linjer i prosjektets teoritilfang

Problemstillingen og de tilhørende delproblemstillingene risser opp konturene av et tverrfaglig prosjekt hvor data beskrives i lys av teoriperspektiver fra flere vitenskapsfaglige tradisjoner. Valget av disse teoriperspektivene, så vel som forholdet mellom dem, vil bli mer inngående beskrevet og drøftet i de etterfølgende kapitlene. Her skal det likevel gis et raskt riss av gjennomgående linjer i dette teorifeltet for å klargjøre viktige trekk ved den teoretiske rammeforståelsen som har avtegnet seg i forskningsprosessen.

I Tabell 1 (nedenfor) har jeg skissert noen slike gjennomgående linjer i teoritilfanget, fra filosofisk etikk via utviklingspsykologi til kunnskaps- og læringsteori. I tabellen er disse teorifeltene satt i forhold til hverandre ved at et kognitivt epistemologisk perspektiv er gjort til en gjennomgående akse for de tre fagfeltene (rad 1).

**Tabell 1: Rasjonalt-kognitive perspektiver og utfordrerperspektiver i teoritilfanget\***

\*) Teoribegrepet i avhandlingen er presisert i fotnote 6, side 28.

	<b>Kolonne A. Filosofisk etikkteori</b>	<b>Kolonne B. Teori om moralsk/etisk utvikling (Utviklings-psykologi)</b>	<b>Kolonne C. Generell lærings- og kunnskapsteori</b>
<b>Rad 1. Dekontekst- ualiserende perspektiver.</b> (rasjonalt-kognitive, universaliserende)	<i>Kant. Habermas.</i> Rasjonal- prinsipiell tilnærming til etikken.	<i>Kohlberg.</i> Rasjonalt-prinsipielt fokus. Universelle prinsipper som mål for etisk modning.	<i>Piaget.</i> Kognitivt forsknings- og utviklingsperspektiv. Individuell utvikling. Universell gyldighet.
<b>Rad 2. Utfordrer- perspektiver.</b> (relasjonelle, situerende)	<i>Vetlesen. Benhabib.</i> Empatisk- relasjonelt, supplerende perspektiv.	<i>Gilligan.</i> Situert forskning. Relasjonelt fokus.	<i>Vygotsky. Wertsch. Säljö.</i> Kontekstuelt forsknings- og utviklingsperspektiv basert på læringsfellesskap og kulturelle verktøy.

Den kognitive epistemologiske aksene i rad 1 er representert ved filosofen Jürgen Habermas og utviklings- og læringspsykologene Lawrence Kohlberg og Jean Piaget. De gjensidige teoretiske tilknytningene mellom Habermas (1990; 1991) og Kohlberg

(Kohlberg et al 1983; Kohlberg et al 1990) er uttalte og relativt entydige, trass i noe ulike synspunkter på grensedragningen mellom kognitive og relasjonelle aspekter. Det etikkteoretiske kognitive perspektivet i rad 1 har sin kunnskaps- og læringsteoretiske forlengelse i Piaget-tradisjonen (Crain 2000). Kohlbergs modell for moralsk utvikling er en eksplisitt videreføring av Piagets kognitivt orienterte utviklingsteori.

Rad 1 i tabellen representerer altså synspunkter på etiske beslutningsprosesser som vektlegger kognitivt orienterte, dekontekstualiserende prosedyrer med basis i universelle etiske prinsipper. Posisjonene som er plassert på denne akse, blir utfordret av synspunkter i rad 2. Filosofisk er utfordrerne representert ved Seyla Benhabib (1992/1997) og Arne Johan Vetlesen (1994; 1997), og psykologisk ved Carol Gilligan (1982/1998), slik det er synliggjort i kolonne A og B. Det sosiokulturelle perspektivet i rad 2, kolonne C, kan forstås som utfordrer til den kognitive akse innenfor kunnskaps- og læringsfeltet. Den sosiokulturelle tradisjonen tar utgangspunkt hos Lev Vygotsky (1978; Vygotsky & Luria 1994; Vygotskij 1934/2001) og blir videreført av forfattere som James Wertsch (1985; 1991/1997; 1998; 2002), Roger Säljö (1990; 1999; 2000), Gordon Wells (1999; 2002) og flere (Lave & Wenger 1991; Daniels 2001).

Utfordrerperspektivene i rad 2 har ikke like entydige tversgående forbindelser som de kognitive perspektivene i rad 1. De har ulike innfallsvinkler, men understreker hver på sin måte tenkningens og handlingens relasjonelle aspekter, ved å gi dem en kontekstuell og sosialt definert basis. Fellestrekkene mellom utfordrerperspektivene er til dels synliggjort gjennom eksplisitte referanser til Gilligans oppgjør med Kohlberg-tradisjonen. Så vel Vetlesen og Benhabib som Wertsch ytrer seg med sympati om Gilligans anliggende, selv om de til dels anfører kritiske motforestillinger (Vetlesen 1994; Benhabib 1992/1997; Wertsch 1991/1997).

Prosjektets fokus innebærer at det er utfordrerperspektivene i rad 2 som utgjør de primære teoretiske tilknytningspunktene i avhandlingen. Dette innebærer likevel ikke noen fullstendig desavuering av perspektivene i rad 1. Prosjektet har tatt utgangspunkt i et etikkfilosofisk perspektiv (Benhabib) som framstår som en kritisk-konstruktiv syntese med basis både i filosofiske perspektiver fra den kognitive tradisjonen (Habermas) og i utfordrerperspektiver fra den utviklingspsykologiske tradisjonen (Gilligan). Det sosiokulturelle læringsperspektivet framstår på sin side ikke uten videre som en negasjon av Piagets kognitive teori, men som et mer tversgående, alternativt perspektiv i forhold til læringsteori som ikke forstår interaksjonsfeltet mellom individ og sosiokulturelle omgivelser som en kunnskaps- og læringsmessig primærbasis.

Det etikkdidaktiske feltet står per definisjon i et nødvendig forhold til alle de tre fagfeltene som er omfattet i tabellen. Framstillingen i det følgende vil likevel vise at

den etikkdidaktiske anvendelsen av de omtalte teoriperspektivene er noe varierende. Det vil slik sett kunne være en fruktbar oppgave for et fagdidaktisk forskningsprosjekt å utfordre en manglende anvendelse av relevante teoriperspektiver på feltet, og på den måten tilføre feltet nye perspektiver på moralsk/etisk læring.

## 1.6 Strukturen i avhandlingen

I *kapittel 1* har jeg så langt gitt et riss av prosjektet og bakgrunnen for dette, og jeg har presentert prosjektets problemstilling og forsøkt å trekke noen linjer innenfor de teoriperspektivene som er aktualisert i prosjektet. Som en avrunding av dette innledningskapitlet vil jeg gi et riss av den videre strukturen i avhandlingen.

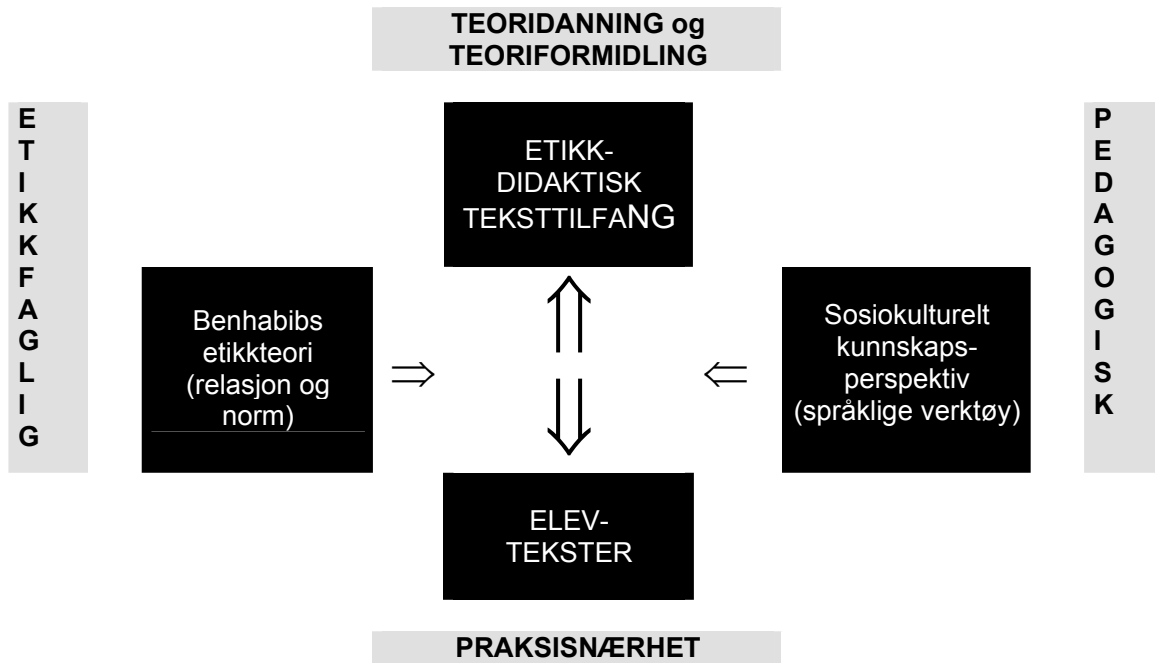
Problemstillingen retter fokus mot forholdet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden innenfor det etikkdidaktiske feltet. Framstillingen i avhandlingen leder fram til et møte mellom disse to sidene, representert ved et elevprodusert tekstmateriale og et fagdidaktisk teksttilfang. I Figur 1 (følgende side) er dette framstilt som et møte mellom en praksisnær og en mer teori-preget side innenfor det fagdidaktiske feltet. Figuren illustrerer videre hvordan dette møtet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden perspektiveres av to teoritilfang, henholdsvis Benhabibs etikkteori og en sosiokulturell kunnskaps- og læringsteori. I figuren er disse to teoritilfangene framstilt som representanter for henholdsvis den faglige og den pedagogiske siden ved det fagdidaktiske feltet.<sup>6</sup>

De to teoritilfangene presenteres utførlig i kapittel 2 og 4. Denne raske skissen skal bare gi leseren en forståelsesramme for den følgende framstillingen. Både Benhabibs etikkteori og den sosiokulturelle teorien er tidligere omtalt som såkalte situerende utfordrerperspektiver til den kognitive tradisjonen (Tabell 1, side 26, rad 2, kolonne A og C). Deres funksjon i avhandlingen er å spisse og profilere elevmateriale og fagdidaktisk materiale i forkant av møtet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden. Benhabibs etikkteori spisser fokus mot relasjonelle og normmessige tilnæringer

---

<sup>6</sup> Teoriperspektiver har en sentral plass i prosjektet. *Teoribegrepet* i samfunnsvitenskapen er ikke entydig. Det kan diskuteres hvorvidt det samfunnsvitenskapelige feltet i det hele tatt kan operere med et teoribegrep på linje med for eksempel naturvitenskapen, i form av overgripende forklaringsmodeller. I denne avhandlingen brukes teoribegrepet følgelig ikke om slike overgripende modeller, men om epistemologiske perspektiveringer med et mer systematisk og begrepsorientert preg enn de mer praksisnære og dagligspråklige tilnærmingene som er representert i prosjektets elevdata. Teori i denne forstand framtrer i ulike framstillingsformer: 1) som teoriutviklende litteratur, 2) som teoriformidlende litteratur og 3) som litteratur som forsøker å anvende teori inn mot praksis. De etikkteoretiske og sosiokulturelle litteraturtilfangene i prosjektet (kapittel 2 og 4) er i hovedsak forstått som teoriutviklende. De etikkdidaktiske framstillingene for høgsolenivå er forstått som teoriformidlende med innslag av teoriutvikling og teorianvendelse. Lærebokframstillingene er forstått som framstillinger i skjæringsfeltet mellom teoriformidling og teorianvendelse.

innenfor etikkdidaktikken. Den sosiokulturelle teorien spisser fokus mot verktøyaspektet ved elevers språklige tilnærminger - og i sluttdrøftingen også mot elevtekster og etikkdidaktiske modeller som sekundære og tertiære artefakter (jfr. kapittel 4.4, side 100ff, kapittel 4.6, side 106f og kapittel 7.3.1, side 303ff). Benhabibs teori og sosiokulturell teori forstås i avhandlingen som kompatible (jfr. kapittel 4.9, side 111ff), og sammenstilles i forskningsprosessen gjennom begrepsdanninger som "relasjonelle verktøy" og "normmessige verktøy".



**Figur 1: Hovedmøte og perspektiverende teoritilfang i prosjektet**

Avhandlingen har en struktur som bygger opp mot det skisserte møtet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden, og mot de didaktiske erkjennelsene som er resultatet av dette møtet. Den avspeiler slik sett en viss saklig kronologi i den forskningsprosessen som har funnet sted. De enkelte fasene i prosessen vil bli nærmere beskrevet i gjennomgangen av metode i kapittel 5 (side 126ff) og i innledningen til sluttkapitlet (7.0, side 261f). I det følgende skal jeg bare gi et raskt riss av den funksjonen de enkelte kapitlene i avhandlingen har i forhold til prosessen. Hovedpunktene i dette risset er oppsummert i Tabell 2 (følgende side).

*Kapittel 2* presenterer det etikkteoretiske perspektivet i prosjektet. Kapitlet starter med å utdype de debattlinjene innenfor filosofisk etikk og utviklingspsykologi som allerede er skissert i inneværende kapittel (kapittel 1.0, side 15ff og kapittel 1.5, side 26ff). Med dette som forståelsesramme framstilles så Benhabibs etikkfilosofiske

syntese, og det foretas en klargjøring av begrepene "relasjon" og "norm/prinsipp". Dette etiske teori- og begrepsstilfanget retter fokus mot spenningsfeltet mellom relasjon og norm, og er forstått som prosjektets hovedperspektiv. Det er dette begrepsstilfanget som siden anvendes for å perspektivere elevmaterialet og det etikkdidaktiske materialet og på den måten skape et spisset fokus for møtet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden i prosjektet.

**Tabell 2: De enkelte kapitlers funksjon i avhandlingen**

Kapittel	Funksjon i avhandlingen
1	Presentasjon av problemfelt og <i>problemstilling</i> .
2	Presentasjon av det <i>etikkteoretiske</i> perspektivet med vekt på Benhabibs syntese og begrepene relasjon og norm/prinsipp.
3	Presentasjon av det <i>etikkdidaktiske</i> materialet, samt en etikkteoretisk perspektivering av dette.
4	Introduksjon av <i>sosiokulturell teori</i> som epistemologisk perspektiv, samt drøfting av forholdet til etikkteoretisk og etikkdidaktisk tilfang.
5	Beskrivelse og begrunnelse av <i>forskningsmetoden</i> i prosjektet.
6	<i>Analyse</i> . Strukturering og perspektivering av elevdata med basis i etikkteoretiske grunnbegreper som relasjon og norm og det sosiokulturelle verktøybegrepet.
7.1	<i>Drøfting av delproblemstilling 1</i> . Perspektivering av elevdata med basis i Benhabibs etikkteoretiske syntese mellom relasjon og norm.
7.2	<i>Drøfting av delproblemstilling 2</i> . Møte mellom elevmaterialet og det etikkdidaktiske materialet med basis i de forutgående perspektiveringene i kapittel 3, kapittel 6 og kapittel 7.1.
7.3	<i>Konklusjon</i> med basis i hovedproblemstilling. En avsluttende teoretisk perspektivering, samt konklusjoner og utmyntinger av didaktiske utfordringer.
7.4	Avsluttende refleksjoner.

I *kapittel 3* presenteres den fagdidaktiske hovedsiden i prosjektet. Etter et kort innledende riss av det etikkdidaktiske feltet følger en gjennomgang av norsk etikkdidaktisk litteraturtilfang i form av framstillinger for høgsolen og lærebøker i faget religion og etikk. I denne gjennomgangen blir de etikkdidaktiske framstillingene drøftet med utgangspunkt i det etikkteoretiske tilfanget i kapittel 2, og forståelsen av disse framstillingene blir dermed spisset inn mot forskningsfokus i prosjektet.

I *kapittel 4* presenteres det sosiokulturelle teoriperspektivet. Dette er forstått som prosjektets kunnskapsteoretiske eller epistemologiske perspektiv. Kapitlet drøfter forholdet mellom sosiokulturelt og kognitivt orientert kunnskapsforståelse og også

forholdet mellom ontologi og epistemologi. Hoveddelen av kapitlet består av en gjennomgang av relevante sosiokulturelle begreper med hovedvekt på verktøybegrepet. Til sist i kapitlet drøftes forholdet mellom sosiokulturell teori og prosjektets etikkteoretiske tilfang, samt forholdet mellom sosiokulturell teori og etikkdidaktikk. I avhandlingen fungerer det sosiokulturelle perspektivet som en gjennomgående premisse for analyser og drøftinger i kapittel 6 og 7. Det spisser forståelsen av relasjonelle og normmessige utsagn og begreper ved å forstå disse som kulturelle verktøy, og det gir prosjektet et preg som skiller det fra mer kognitivt orienterte forskningstilnæringer, slik det allerede er skissert (kapittel 1.0, side 15ff og kapittel 1.5, side 26ff).

*Kapittel 5* gir en begrunnet framstilling av prosjektets forskningstilnærming og forskningsmetode. Det redegjøres for metodologisk grunnforståelse med basis i sosiokulturell epistemologi, og det redegjøres for de enkelte faser i forskningsprosessen, med vekt på elevundersøkelsen og analysen av elevdata. Selve analysen av elevdataene følger i *kapittel 6*. Her anlegges et kombinert etikkteoretisk og sosiokulturelt analyseperspektiv ved at fokus rettes mot relasjonell og normmessig verktøybruk i elevmaterialet. Gjennom analysen foretas altså en etikkbegrepslig profilering av elevdata som en første forberedelse til møtet med det etikkdidaktiske teksttilfanget.

I det avsluttende *kapittel 7* fullføres forskningsprosessen gjennom drøftinger av prosjektets to delproblemstillinger og en avsluttende belysning av hovedproblemstillingen. Perspektivering av elevdata som er forberedt gjennom analysen, videreføres i kapittel 7.1, som samtidig utgjør en belysning av delproblemstilling 1. Her drøftes ulike aspekter ved elevmaterialets relasjonelle og normorienterte verktøybruk med Benhabibs etikkteoretiske syntese som perspektiverende redskap. Dermed er forberedelsesprosessen fullført, og møtet mellom elevdata og etikkdidaktiske tekster kan finne sted i kapittel 7.2, som samtidig er en belysning av delproblemstilling 2. Her perspektiveres det etikkdidaktiske teksttilfanget med basis i det allerede analyserte og drøftede elevmaterialet. I dette møtet avtegner det seg trekk av samklang og kritiske spenninger mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden i prosjektet, og disse trekkene blir i neste omgang utgangspunkt for belysningen av hovedproblemstillingen i kapittel 7.3. Avhandlingens konklusjoner forberedes gjennom en teoretisk belysning av forholdet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden, og de fire hovedkonklusjonene følges opp av fire utfordringer til etikkdidaktisk forskning og teoriutvikling.

Kort sagt forbereder kapittel 1 - 4 forskningsprosessen gjennom å klargjøre problemstilling og teoriperspektiver, samt at denne delen også presenterer og

perspektiverer den fagdidaktiske siden i kapittel 3. Kapittel 5 - 7.1 handler i hovedsak om etablering og perspektivering av elevsiden i prosjektet. Møtet mellom de to sidene og de forskningsmessige resultatene av dette møtet er framstilt i kapittel 7.2 og 7.3, med noen etterfølgende refleksjoner i kapittel 7.4.



## 2 Etikkfilosofisk og utviklingspsykologisk teoritilfang

### 2.0 Innledning

Hensikten med dette kapitlet er å klargjøre det etikkteoretiske idé- og begrepsstilfanget som er skissert i innledningskapitlet. I prosjektets problemstilling er dette teorigrunnlaget synliggjort gjennom formuleringene "relasjon og norm i [...] tilnærminger til moral/etikk" i hovedproblemstillingen og gjennom formuleringen "relasjonsorienterte og norm- eller prinsipporienterte moralsk/etiske verktøy" i første delproblemstilling. Begrepene *moral* og *etikk* er definert i innledningskapitlet, og forståelsen av det sosiokulturelle verktøybegrepet vil bli utdypet senere (kapittel 4.4, side 100ff).

I inneværende kapittel vil hovedformålet være todelt. Det vil dels dreie seg om å klargjøre termene *relasjon*, *norm* og *prinsipp* som begrepsmessige redskap for analysen av elevdataene i avhandlingens kapittel 6. Og dels vil det dreie seg om å klargjøre det etikkteoretiske helhetssynet som er brukt i den teoretiske drøftingen av elevdataene i avhandlingens kapittel 7.1.

Framstillingen i dette kapitlet starter med en presentasjon av noen hovedlinjer i den etikkteoretiske debatten som er omtalt i innledningskapitlet. Med dette som basis begrunner jeg kort valget av Benhabibs interaktive universalisme som etikkteoretisk tilknytningspunkt for prosjektet, og utdyper deretter noen hovedtrekk i Benhabibs teori. Til sist definerer jeg bruken av de etiske hovedbegrepene i prosjektet.

### 2.1 Etikkteoretiske debattlinjer

#### 2.1.1 Introduksjon

I tradisjonelle framstillinger av etisk teoridanning er det forholdet mellom teleologiske (formålsbaserte) og deontologiske (regelbaserte) tradisjoner som står i fokus (Tabell 3, følgende side, rad A) (Thommessen & Wetlesen 2000: 157ff; Johansen & Vetlesen 2000: 135ff; se Holte et al 1977 for tilsvarende distinksjoner innenfor teologisk etikk). I den innledende begrepsavklaringen i avhandlingen ble disse tradisjonene beskrevet som etiske perspektiver med henholdsvis "det gode" og "det rette" som orienteringspunkt. I nyere etisk debatt avtegner det seg en alternativ spenning mellom etikk basert på universelle handlingsregler og etikk basert på situerte relasjoner, slik det er skissert i rad B i Tabell 3. Som tabellen antyder, kan et mer

personorientert perspektiv forsøksvis leses som en mellomposisjon innenfor denne alternative modellen.

**Tabell 3: Tradisjonell og alternativ inndeling av etiske teoriperspektiv**

	<b>Teoretisk hovedinndeling</b>	<b>Spesifikke retninger</b>
<b>A. Tradisjonell inndeling av etiske teorier</b> (Thommessen & Wetlesen 2000: 159)	<b>Teleologiske teorier</b> (Av gresk <i>telos</i> "formål". Det rette begrunnet i handlingens formål, det gode eller nyttige)	<b>Nytteetikk/Konsekvensetikk</b> (Bentham, Mill, Hare)
	<b>Deontologiske teorier</b> (Av gresk <i>to deon</i> : "det som bør gjøres". Det rette begrunnet i handlingens pliktmessige basis)	<b>Dydsetikk</b> (Aristoteles, MacIntyre)
		<b>Pliktetikk</b> (Kant, Rawls, Habermas)
		<b>Rettighetsetikk</b> (Hohfeld)
<b>B. Alternativ inndeling av etiske teorier</b> (Asheim 1997, Christoffersen & Selvik 1999, Vetlesen 1994)	<b>Handlings- og prinsipporientert etikk</b> (Vekt på universelle prinsipielle handlingsnormer)	<b>Konsekvensetikk</b> (Bentham, Mill, Hare)
		<b>Rettferdighetsetikk</b> (Kant, Habermas, Kohlberg)
	<b>Personorientert etikk</b> (Vekt på den handlende persons kvaliteter)	<b>Refleksiv dydsetikk</b> (Aristoteles, Bollnow, MacIntyre)
	<b>Relasjonsorientert etikk</b> (Vekt på situerte betingelser, kontekstuelle fordringer)	<b>Holdningsetikk (relasjonell dydsetikk)</b> (Asheim, MacIntyre)
<b>Nærhetsetikk</b> (Løgstrup, Levinas)		
<b>Omsorgsetikk</b> (Noddings, Gilligan)		

I den alternative inndelingen av perspektiver nedtones den formelle motsetningen mellom teleologisk og deontologisk etikk og erstattes av en spenning mellom universelle og kontekstuelle begrunnelser for etikken. Relasjonsetikkens hovedkritikk mot en universaliserende handlingsetikk er at den abstraherer etikken fra de konkrete livsforholdene som betinger og motiverer etiske beslutningsprosesser og etisk handling. Det er imidlertid mulig å gjenfinne noe av det samme kritiske spenningsforholdet også innenfor den tradisjonelle inndelingen. Habermas oppsummerer på følgende måte de kritiske innvendingene som er reist mot den kantianske, deontologiske tradisjonen:

"Die Einwände gegen Moraltheorien des Kantischen Typs lassen sich folgendermassen resümiieren. Die *deontologische Auszeichnung* des Sollens als des moralischen Grundphänomens macht die abstrakte Trennung zwischen dem Richtigen und dem

Guten, zwischen Pflicht und Neigung, unausweichlich. Das führt zur Abstraktion von den jeweils erforderlichen Motiven. So findet die Frage, warum wir überhaupt moralisch handeln sollen, keine plausible Antwort mehr." (Habermas 1991: 87).

I følge Habermas har altså kritikerne av den kantianske tradisjonen som sitt primære anliggende å gjenopprette en sammenheng mellom livsformål og livsengasjement (Guten, Motiven) på den ene siden og moral på den andre, en sammenheng som ifølge kritikerne er gått tapt innenfor den universaliserende kantianske etikken. I et mer tradisjonelt etisk perspektiv representeres denne kritikken av en neoaristotelisk dydsetikk med Alasdair MacIntyre som profilert talsmann (se Henriksen 1997: 221ff; Vetlesen 1994: 23ff). Framveksten av relasjonsetiske tradisjoner som nærhetsetikk (Løgstrup, Levinas) og omsorgsetikk (Gilligan, Noddings) kan, lest som utfordringer til den tradisjonelle modellen, forstås som en ytterligere skjerpning av denne kritikken. Levinas' etiske utfordring er for eksempel tolket som en radikal avrasjonalisering av etikken, grensende mot Derrida-inspirert dekonstruksjonisme (Chritchley 1999; Wyschograd 1989).

### 2.1.2 Etisk universalisme. Kohlberg og Habermas

Det er i dette forholdsvis brede, allmennfilosofiske spenningsfeltet de etikkteoretiske debattlinjene avtegner seg. Utviklingspsykologen Lawrence Kohlberg framstår som representant for den angrepne kantianske tradisjonen sammen med sin filosofiske våpendrager Habermas. Trass i kritikken fastholder de det empirisk berettigede og filosofisk nødvendige i en moralsk/etisk abstraksjon fra det kontekstuelle og relasjonelle. Bare slik kan moralsk/etiske spørsmål bli virkelige etiske ("moral/moralische" i Kohlbergs/Habermas' språkdrakt).

Det kantianske alternativet hos Habermas og Kohlberg framstår i skjæringsfeltet mellom Kohlbergs stadiemodell og Habermas' diskursetikk. Kohlbergs modell har basis i Deweys teoretiske og Piagets empirisk-kognitive stadieteorier (Kohlberg 1980), og beskriver en moralsk/etisk utvikling i form av seks distinkte universelle stadier (Tabell 4, følgende side).

Det empiriske grunnlaget for modellen er to longitudinelle studier av gutter fra Chicago og Tyrkia samt supplerende studier fra Canada, England, Israel, Taiwan, Yucatán, Honduras og India (Kohlberg 1980: 23). Kohlberg beskriver modellens kognitive universalisme ved hjelp av følgende karakteristika:

"Stages form an invariant sequence, under all conditions except extreme trauma, movement always forward, never backward. Individuals never skip stages; movement always to the next stage up. [...] Thinking at a higher stage includes or comprehends within it lower-stage thinking. There is a tendency to function at or prefer the highest

stage available [...] more than 50 percent of an individual's thinking is always at one stage, with the remainder at the next adjacent stage" (Kohlberg 1980: 23)

**Tabell 4: Nivåer og stadier i Kohlbergs modell for moralsk/etisk utvikling (Kohlberg 1980: 22f)**

Level	Stage
<b>Level I</b> <b>Preconventional</b> <b>Morality</b> (Dewey's pre-conventional level)	<b>1. The punishment-and-obedience orientation</b> Avoidance of punishment and unquestioning deference to power. (Piaget's Stage 0: Premoral)
	<b>2. The instrumental-relativist orientation</b> Elements of fairness, of reciprocity, and of equal sharing [...] in a physical pragmatic way [...] 'you scratch my back and I'll scratch yours'. (Piaget's Stage 1: heteronomous)
<b>Level II</b> <b>Conventional</b> <b>Morality</b> (Dewey's conventional level)	<b>3. The interpersonal concordance or "good boy - nice girl" orientation</b> Conformity to stereotypical images of what is majority or 'natural' behavior. (Piaget's Stage 2: Instrumental reciprocity)
	<b>4. The "law and order" orientation</b> Orientation towards authority, fixed rules, and the maintenance of social order.
<b>Level III</b> <b>Post</b> <b>conventional</b> <b>Morality</b> (Dewey's autonomous level)	<b>5. The social-contract legalistic orientation</b> Utilitarian overtones. Terms of individual rights. Standards critically examined and agreed upon by society. Awareness of relativism of personal values.
	<b>6. The universal-ethical-principle orientation</b> Decision of conscience in accord with self-chosen <i>ethical principles</i> appealing to logical comprehensiveness, universality and consistency. Abstract and ethical principles, not concrete moral rules.

Habermas' og Kohlbergs felles anliggender er primært knyttet til utviklingen av det postkonvensjonelle nivået (Kohlberg et al 1990; Habermas 1990; jfr. Henriksen 1997: 46 og Vetlesen 1994: 315ff). I Kohlbergs modell er det dette nivået (Level III), bestående av stadium 5 og 6, som representerer erkjennelsen av og beherskelsen av allmenne eller universelle etiske prinsipper. Det postkonvensjonelle nivået innebærer en teoretiserende og abstraherende tilnærming til egen samfunnsmessig kontekst, et "prior-to-society-perspective", hvor allmenne normer og verdier blir basis for vurderingen (Crain 2000:153). Ifølge Kohlbergs empiriske undersøkelser er det i aldersgruppen fra 18-20 år og oppover man finner etiske begrunnelser på postkonvensjonelt nivå. Den prosentvise andelen av nivå-III-resonnementer overstiger likevel ikke på noe trinn 10 prosent i studier innenfor aldersgrupper opp til 36 år (Crain 2000: 159). I sitt didaktiske etikkprogram har Kohlberg følgelig valgt å rensere noe på sine opprinnelige ambisjoner, og har konsentrert innsatsen om å sikre

"a solid attainment of the fourth-stage commitment" hos flest mulig High School-elever (Kohlberg 1980: 28).

Overgangen fra et konvensjonelt til et postkonvensjonelt nivå representerer et empirisk-psykologisk tilknytningspunkt for Habermas' filosofiske "Diskurstheorie der Moral" eller *diskursetikk* (Habermas 1991; Henriksen 1997). I Habermas' terminologi betegner denne overgangen en distansering fra den primære "livsverden" og en inntreden i en diskursiv utforming av etiske begrunnelser med universell gyldighet. En slik dekontekstualisering eller prinsipporientering er for Habermas en nødvendighet for å sikre et nivå av refleksjon som innfrir kravene til det han kaller det "moralske", det vil si en refleksjon som overskrider spørsmålet om "det gode" og stiller spørsmål om hva som er "det rette".

Både Habermas og Kohlberg er lydhøre for den kritikken deres dekontekstualiserende eller prinsipporienterte tilnærminger er blitt gjenstand for. De har søkt å imøtekomme denne kritikken, blant annet ved å innføre begreper som har til hensikt å modulere rettferdighetsbegrepets individual-kognitive bias. Kohlberg har introdusert begrepet *velvilje* (*benevolence*) som en ledsager til begrepet *rettferdighet* (*justice*) (Kohlberg et al 1990). Velvilje defineres som "a way of regarding the other that [...] views the other and human interaction through the lens of intending to promote good and prevent harm to another. It is an attitude that presupposes and expresses one's identification and empathetic connection with others." (Kohlberg et al 1990: 157).

Kohlbergs introduksjon av velviljebegrepet innebærer en vektlegging av relasjonelle anliggender (identifikasjon og empati) som rommer et kontekstuellt aspekt og dermed modifierer den dekontekstualiserende og prinsipporienterte universalismen på det postkonvensjonelle nivået. Kohlbergs introduksjon av velviljebegrepet blir noe ulikt forstått av andre. Vetlesen oppfatter velvilje som et sideordnet eller endog primært begrep i forhold til rettferdighet (Vetlesen 1994: 315f), og dermed som et definitivt skritt i kontekstuell og relasjonell retning. Henry Leser imidlertid velviljebegrepet som klart underordnet, og betrakter rettferdighetsbegrepet som et fortsatt entydig uttrykk for Kohlbergs universalisme (Henry 2001: 265).

Forskjellen i vurdering kan skyldes at de to forfatterne bygger på hver sin versjon av Kohlbergs argumentasjon. Vetlesens kilde er en tysk tekst fra 1986 og Henrys kilde er fra 1990 (Kohlberg et al 1990). Henry mener at Kohlberg tydelig bekrefter sin universalisme i teksten fra 1990:

"There are, then two aspects of this check on consistency that characterize the result of the operation we are calling universalizability. The first is an awareness that in judging *this* to be *right* in *this* circumstance, one is committing oneself not just in this particular

instance, but also in all other instances that can be judged to be relevantly similar in nature" (Kohlberg et al 1990: 169)

Det kan ut fra dette synes som om Kohlberg, trass i sin introduksjon av relasjonelle aspekter, dypest sett forblir på et abstraherende plan. Fra et slikt ståsted har moralsk/etisk refleksjon og vurdering et legitimt utgangspunkt i det kontekstuelle og relasjonelle, men refleksjonen må deretter uansett heves opp på et prinsipielt nivå, dersom den skal oppnå en kvalifisert status. Den dekontekstualiserte forståelsen rekontekstualiseres dermed innenfor en universell forståelseshorison, som er relatert til "all instances that can be judged to be relevantly similar in nature." En slik rekontekstualisering er i seg selv en dekontekstualisering, en abstraksjon av de relevante formale likhetstrekk som kan identifiseres i de ulike "instances". Lest innenfor en slik forståelseshorison blir det mest naturlig å lese velviljebegrepet som en lignende abstrahering.

Hos Habermas finner vi lignende forsøk på å imøtegå kritikken som er rettet mot abstraksjonen fra den moralsk/etiske virkelighet. Habermas avviser Kohlbergs velviljebegrep som en individualistisk avsporing, og introduserer i stedet begrepet *solidaritet* (Habermas 1990: 244). Ifølge Vetlesen fanges imidlertid Habermas med sin bruk av dette begrepet i en ny begrensning. Begrepet blir "intracommunal" og ikke "intercommunal" idet begrepets sosiale setting blir "the implausibly limited one of a given 'we' in which both the subject and the addressee of solidarity were already participating" (Vetlesen 1994: 328, 331).

Fra et noe annet utgangspunkt problematiserer også Henriksen Habermas' abstraherende tilnærming til etikk. Henriksen skriver at abstraksjonens gevinst er at den "løser refleksjonen ut fra lokale overenskomster og det historiske og kontekstuelle preg som en gitt livsform har". Men samtidig innebærer dette et "tap av den konkrete motivasjonskraft som subjektiviteten kan trekke på så lenge den utvikler seg i den konkrete sedelighets livsformer" (Henriksen 1997: 68).

Henriksen mener Habermas ikke tilbyr noen endelig løsning på dette dilemmaet. Riktignok har en av Habermas' medarbeidere, Axel Honneth, presentert en formidlende tilrettelegging av forholdet mellom konkret livsverden og abstraherende diskurs. Diskursen skal ikke produsere normer som ligger utenfor den konkrete livsverden, men allmenngjøre livsverdens egne implisitte normer gjennom en kritisk etterprøving av deres universelle gyldighet (Henriksen 1997: 70). Trass i at moralen på denne måten ikke avskjermes fra, men heller "avblender" og fortolker livsverden, mener Henriksen det fortsatt gjenstår et stykke arbeid før Habermas' teori kommer helt til rette med "individets tilknytninger til historiske og kulturelle livsformer som noe

mer enn ressurser for diskursetisk formalisering og nybegrunnelse." (Henriksen 1997: 72).

Den filosofiske debatten med utgangspunkt i Habermas' diskursetikk har sitt motstykke i en empirisk etterprøving av Kohlbergs belegg for sine universelle utviklingsstadier. En rekke ulike studier har vært gjennomført. Disse omfatter så vel skolebarn som lærere og voksne, fra ulike land som for eksempel USA, Polen, Japan og Australia (se Armon & Dawson 1997; Krebs et al 1994; Czynowska & Niemczynski 1996; Iwasa 1992; Langford et al 1994). Resultatene er ikke entydige. Noen studier bekrefter Kohlbergs teori, mens andre problematiserer den.

Kritikken mot Kohlberg retter seg både mot utviklingsstadiene og mot den universelle gyldigheten av modellen (Crain 2000: 168). Kohlbergs sympatisører har etter hans død også vært opptatt av det de ser på som uutviklede ansatser i Kohlbergs teoriutvikling, og ser et potensial for empati og kontekstualitet i et videre arbeid med disse ansatsene (Oser 1996; Gardner 1991). Siste ord i denne debatten er etter alt å dømme ennå ikke sagt.

Trass i det uavsluttede preget ved debatten, synes dette forholdsvis raske overblikket likevel å godtgjøre at det finnes en betydelig empirisk og teoretisk uro knyttet til de universaliserende trekk ved kantiansk etikktradisjon. Yale-professor Seyla Benhabib gir et, etter min mening, pregnant uttrykk for essensen i denne debatten når hun beskriver det som en spenning mellom "The Generalized Other" og "The Concrete Other" (Benhabib 1992/1997: 158ff). Med dette anlegger Benhabib et kritisk perspektiv på det hun oppfatter som en problematisk reduksjonisme i en dekontekstualiserende tilnærming til moralsk/etiske utfordringer. Denne kritikken av den kantianske tradisjonen vil bli utdypet i det følgende.

### 2.1.3 Utfordrerperspektiver. Gilligan og Vetlesen

Carol Gilligans bok *In Another Voice* kom første gang ut i 1982 som et bidrag til å tydeliggjøre "a distinction between two modes of thought" (Gilligan 1982/1998: 2). Den ene av disse "modes of thought" var den rettferdighetsorienterte tilnærmingen som er beskrevet i Kohlbergs teorier om moralsk utvikling. Opp mot denne *ethic of justice* stilte Gilligan sin *ethic of care*. Hun beskriver forskjellen mellom dem slik:

"Thus the logic underlying an ethic of care is a psychological logic of relationships, which contrasts with the formal logic of fairness that informs the justice approach." (Gilligan 1982/1998: 73).

Gilligan konstaterer i forordet til boken at den relasjonelle tilnæringsmåten trer fram for henne gjennom kvinners stemmer. Men hun understreker likevel at hennes

hensikt er "to focus a problem of interpretation rather than to represent a generalization about either sex" (Gilligan 1982/1998: 2).

Et av utgangspunktene for Gilligans kritikk er det hun opplever som en bias i Kohlbergs dilemmafokuserede forskningstilnærming. Sentralt står hennes kommentarer til et analyseeksempel med utgangspunkt i det såkalte Heinz' dilemma (Gilligan 1982/1998: 25ff). Respondentene Jake og Amy er begge blitt spurt om sin holdning til hvorvidt den fattige Heinz skal tillate seg å stjele den nødvendige medisin fra apotekeren for å redde sin dødssyke kone. Gilligan hevder at Kohlberg i sin vurdering av svarene forfordeler de to respondentene. Jakes svar lar seg uten videre innordne i Kohlbergs prinsipporienterte kategorier, mens Amys framstår som "evasive and unsure", og derfor som mindreverdige målt med de samme kriteriene (Gilligan 1982/1998: 28). Gilligan mener Kohlberg overser at Amy tolker intervjuerens spørsmål annerledes enn Jake og dermed legger andre premisser til grunn for sitt svar enn det Kohlbergs analyse forutsetter (Gilligan 1982/1998: 31).

For å utdype forståelsen av slike alternative premisser har Gilligan gjennomført flere forskningsstudier: en collestudie med intervjuer av 24 studenter, en abortstudie av 29 kvinner i alder 15 til 33 og endelig en rettighets- og ansvarsstudie med et kjønnsbalansert utvalg på 144 personer i aldersintervaller fra 6 til 60 år, og med et intervjuutvalg på 36.

Med støtte i Nancy Chodorows relasjons-orienterte utviklingsteori, lanserer Gilligan sin modell for en alternativ moralsk utvikling, en trefaset modell for sosial modning (Tabell 5, nedenfor). Endepunktet for utviklingen er her ikke evne til abstrahert prinsipporientering som i Kohlbergs modell, men en tilstand hvor hensynet til eget og andres ve og vel er endelig balansert. Veien fram til dette målet er preget av utviklingsfaser i et spenn mellom omsorg for selvet og omsorg for andre.

**Tabell 5: Carol Gilligans modell for en omsorgsorientert moralsk utvikling (referanser til Gilligan 1982/1998)**

Stage	Orientation	Transition to next stage
<b>Pre-conventional</b>	Individual survival (p. 75)	From selfishness towards responsibility and social participation (pp. 76, 79)
<b>Conventional</b>	Worth as ability to care for others (p. 79)	From other-orientation (goodness) towards balance self-other (truth) (p. 82)
<b>Post-conventional</b>	Care includes self and other (p. 82)	

Modellen i tabellen er ikke framstilt i denne skjematiske formen av Gilligan selv, men er ekstrahert på grunnlag av beskrivelser i teksten slik det framgår av



sidereferansene i tabellen. Eva E. A. Skoe (1998) har senere strukturert Gilligans faser i en fem stadiers modell som omfatter "five ethic of care levels" (Skoe 1998: 147) og utviklet en tilhørende kartleggingsprosedyre basert på fire forhåndsdefinerte dilemmaer og en autentisk konflikt fra respondentens egen livssituasjon.

Det utviklingsforløpet Gilligan beskriver, mener hun å finne dokumentert hos kvinnelige respondenter i sine undersøkelser. Hun mener at kvinner og menn ved overgangen fra ungdom til voksen alder møter den samme utfordringen, en konflikt mellom integritet og omsorg, men fra ulike perspektiver. Mannens utfordring er å komme til rette med en relasjonell atskillelses- og løsrivingsprosess som støttes av idealene i en rettighetsorientert etikk, mens kvinnens utfordring er å balansere en (for tett) tilknytning til andre som oppmuntres av idealene i en omsorgsorientert etikk (Gilligan 1982/1998: 164).

Gilligan mener å finne belegg for at de to utviklingslinjene nærmer seg hverandre i takt med økende alder og modenhet hos respondentene:

"Thus, starting from very different points, from the different ideologies of justice and care, the men and women in the study come, in the course of becoming adult, to a greater understanding of both points of view and thus to a greater convergence in judgment. Recognizing the dual context of justice and care, they realize that judgment depends on the way in which the problem is framed" (Gilligan 1982/1998: 167).

Det er grunn til å understreke at Gilligan ikke framsetter noen tese om utviklingsforløp med universell gyldighet, slik vi har sett det hos Kohlberg. Tvert imot understreker Gilligan at: "No claims are made about the origin of the differences described or their distribution in a wider population, across cultures, or through time." (Gilligan 1982/1998: 2). Denne reservasjonen mot generaliseringer antyder en kontekstuell forankring. Slike synspunkter er blitt utdypet i senere arbeider (Gilligan 1986; Gilligan et al 1994).

Juujärvi (2003) mener å kunne påvise en utvikling hos Gilligan på dette feltet. I en tidlig fase beskriver Gilligan, i likhet med Kohlberg, "development as a stage-like phenomenon and related to cognitive processes" (Juujärvi 2003: 8). Senere fjerner hun og hennes medarbeidere seg ifølge Juujärvi fra denne posisjonen og betrakter "the three suggested developmental levels" som "modes of resolving care problems, rather than a progressing sequence". I denne fasen handler det mindre om "justice" kontra "care", og mer om "the interplay of two moralities in the cycle of life" (Juujärvi 2003: 5, 9)

Gilligans arbeid har vakt betydelig oppmerksomhet og inspirert både til empirisk forskning og videre teoretisk refleksjon. Crain (2000: 163ff) og Juujärvi (2003) oppsummerer denne debatten. Crain hevder at forskning ikke har dokumentert noen

statistisk, kjønnsbasert bias i Kohlbergs innsamlingsmetode, selv om menn i noen studier synes å være overrepresentert i de høyere stadiene. Crain mener derfor at Gilligans kritikk av Kohlbergs forskning hviler på et svakt empirisk fundament. Juujärvi slår fast at "Gilligan's claim that Kohlberg's theory is biased against women appears to be completely refuted" (Juujärvi 2003: 20).

Derimot mener Crain det er godt empirisk grunnlag for Gilligans påstand om at det eksisterer to ulike "moral orientations - one of justice and the other of care" (Crain 2000: 165). Han refererer til Lyons forskning som tyder på at menn er mer rasjonelt orientert i sin definisjon av "morality", mens kvinner vektlegger det relasjonelle. Forskning tyder også på at kvinner er mer omsorgsorientert, særlig i undersøkelser hvor respondentene beskriver "real-life-dilemmas" av eksistensiell betydning, og ikke tar stilling til hypotetiske dilemmaer konstruert av forskere. Forskning bekrefter også, ifølge Crain, Gilligans oppfatning om at overgangen til voksen alder innebærer at "the two lines become more evenly integrated within each gender." (Crain 2000: 165).

I den teoretiske debatten som har fulgt i årene etter at Gilligan satte fram sin tese, har ulike bidragsyttere vært opptatt av å prøve å bygge bro mellom rettferdighets- og omsorgsperspektivet (Sichel 1985; Hepburn 1993; Vetlesen 1994; Benhabib 1992/1997; Noddings 1999; 2002; Asheim 1997). Den norske filosofen Arne Johan Vetlesen (1994) er opptatt av etikkens emosjonelle aspekter. Vetlesens doktoravhandling *Perception, Empathy and Judgment* (Vetlesen 1994) er et forsvar for empatiens plass i den moralsk/etiske beslutningsprosessen. Vetlesen kritiserer den kantianske tradisjonen for å overse spørsmålet om etisk motivasjon. Han tar utgangspunkt i Habermas' avvisning av spørsmålet "Why be moral?" som en genuin etikkfilosofisk utfordring i diskursetikken (Vetlesen 1994: 306), og beskriver svakheten ved Habermas' standpunkt slik:

"As far as I can see, Habermas conceives Why be moral? as a first-person-singular question. It means, Why should I be moral? Habermas takes it for granted that the question asks, Why should I *act* morally, not immorally? Hence, to be moral is tacitly equated with acting morally. What is completely overlooked in such a conception is the importance of seeing, that is to say, the ability to identify and recognize a situation or phenomenon as morally relevant in the first place" (Vetlesen 1994: 309)

For Vetlesen blir en etisk teori ufullstendig dersom den ikke inkluderer spørsmålet om drivkrefter for moralsk engasjement og handling. Ved å utelate dette aspektet oppstår det et skjebnesvangert tomrom i den etiske refleksjonen. Konsekvensen av et slikt fravær av moralsk/etisk drivkraft finner Vetlesen eksemplifisert i Eichmanns og andre naziforbryteres forhold til sine jødiske ofre. Etter Vetlesens mening var Eichmanns problem ikke en mangel på refleksjon, slik noen etikere har hevdet, men

snarere et selektivt fravær av empati, av det seende som identifiserer et annet menneskes skjebne som et moralsk anliggende (Vetlesen 1994: 114).

En filosofisk etikk som ikke reiser spørsmålet om empatien som nødvendig drivkraft, kommer ifølge Vetlesen ikke til rette med fenomenet Eichmann. Denne kritikken rammer ifølge Vetlesen likevel bare delvis Habermas. Vetlesen krediterer Habermas for å se den betydning empatien spiller som motor for engasjement (Vetlesen 1994: 115). I Habermas' abstraherende diskursetikk levnes empatien imidlertid intet rom, slik Habermas selv framstilte saken. Vetlesen mener likevel å påvise at det tidligere omtalte solidaritetsbegrepet hos Habermas nødvendigvis må innbefatte et aspekt av empati (Vetlesen 1994: 326f). Solidaritet, særlig i forhold til mennesker i en sosial og geografisk fjernsone, må ifølge Vetlesen forstås som en kombinasjon av empati, forstått som "Einfühlungsvermögen" og forestillingsevne ("imagination").

Vetlesen oppfatter sitt anliggende som et noe annet enn Gilligans. Han deler hennes teoretiske kritikk av den ensidige "intellectualism and cognitivism" i Kohlbergs utviklingsmodell og hennes praktiske anliggende "that the emotional capacities indispensable for moral performance be fostered" (Vetlesen 1994: 353). Samtidig har han reservasjoner i forhold til Gilligans skille mellom et rettferdighetsorientert og et omsorgsorientert utviklingsforløp. For Vetlesen er det maktpåliggende at disse to perspektivene holdes sammen:

"I would argue that just as concern for others implies respect (and vice versa), and just as the one basic faculty needs the contribution of the other, so the justice and the care approaches to morality need to be in dialogue with each other if a balanced and mature grasp of moral affairs is to evolve in the agent - whether the agent is a he or a she." (Vetlesen 1994: 352).

I likhet med Gilligan synes Vetlesen å framheve en tilnærming til moralsk/etiske beslutningsprosesser hvor relasjonsaspektet får en annen plass enn det man finner hos Kohlberg og Habermas. Synspunktene hos Vetlesen og Gilligan er likevel bare delvis sammenfallende. Vetlesen ønsker klart å forene prinsipporienterte og universaliserende aspekter med emosjonelle og relasjonelle aspekter, mens Gilligan, som før beskrevet, har hatt noe divergerende synspunkter på dette.

I sin vurdering av motparten synes Gilligan til dels å ha vært mer kritisk enn Vetlesen. Vetlesen finner modererende ansatser hos både Kohlberg og Habermas som mildner deres universalisme og gjør den langt på vei kompatibel med hans eget anliggende. Det er riktignok den forskjell at Kohlberg har innsett dette forholdet, mens Habermas trenger "hjelp" fra Vetlesen for å innse de implisitte konsekvenser av sin egen begrepsbruk.

Gilligan har, i det minste i deler av sitt forfatterskap, valgt en mer konfronterende linje. Hun har rettet betydelig kritikk mot den Kohlbergianske tradisjonen. Fra én side sett kan det synes som om frontene i debatten er myknet noe etter hvert. Kohlberg-tradisjonen har vist tegn til å inkorporere omsorg som et aspekt i sin utviklingsmodell, og Gilligan mener å konstatere et økende samspill mellom rettferdighet og omsorg hos mennesker i voksen alder. Samtidig kan det se ut til at Gilligan etter hvert har fjernet seg fra Kohlberg-tradisjonens metodologiske utgangspunkt, og sterkere understreket både etikkens og forskningens kontekstuelle forankring.

De debattlinjene som så langt er skissert i dette kapitlet, kan perspektiveres på ulike måter. I et etterord til den norske utgaven av Gilligans bok gjør Vetlesen forsøk på å sette Gilligans framstilling i forhold til viktige kunnskapsteoretiske og kulturhistoriske problemstillinger (Vetlesen 2002). Han drøfter hvorvidt Gilligans anliggende uttrykker et essensialistisk eller konstruktivt syn på forskjeller mellom kvinner og menn, og finner en indre spenning i Gilligans tilnærming. Vetlesen mener at Gilligan i introduksjonen til boken tydeliggjør det sosialt betingede i de forskjellene mellom menn og kvinner som beskrives. Samtidig mener han at "svært mye av det som følger utover i boken viser at Gilligan er i konflikt med sine egne forsikringer, eller - annerledes sagt - at hun aldri helt får bestemt seg." Vetlesen hevder at slik han forstår det, er det nettopp "koblingen mellom tenkemåte og kjønn som, slik boken faktisk er skrevet, danner dens hovedtema og røde tråd" (Vetlesen 2002: 211f).

Vetlesen finner også en spenning hos Gilligan knyttet til hennes feministiske anliggende. Han berømmer henne for å ha "avslørt" hvordan både samfunnets menneskebilde og psykologiske teorier "gjør det mannlig til normen for det menneskelige". Samtidig mener han å konstatere at Gilligan blir hengende igjen i "den type dikotomier som mye moderne feministisk teori energisk har bestrebet seg på å kaste over bord" (Vetlesen 2002: 216).

Vetlesens konklusjon er at Gilligan, både i denne og senere framstillinger, etterlater seg flere spørsmål enn svar. Det forblir, ifølge Vetlesen, uklart hvordan Gilligans framstilling av det relasjonelle skal forstås. Framhever hun kvinners relasjonsfokus som noe positivt som bør prege tenkning, følelser og handling hos begge kjønn, eller er hun kritisk til det relasjonelle fokus og vil bekjempe det som et uttrykk for undertrykkelse, en patriarkalsk konstruksjon av kvinneidentitet? Vetlesen innrømmer at de dikotomiene han mener å påvise hos Gilligan, ikke nødvendigvis må forstås slik: "Jeg kan", skriver han, "anklages for å ta for gitt at vi har å gjøre med et enten - eller", og han spør om man i stedet kan tenke seg et både - og (Vetlesen 2002: 219). Vetlesen avslutter sitt etterord med å argumentere for dikotomiens utilstrekkelighet og berømmer Gilligan for den utfordringen hun gir sine lesere til "å gå ut over hevdvunne

dikotomier i tenkningen om kjønn og moral og om kjønn og politikk" (Vetlesen 2002: 220). Slik jeg ser det, leverer Vetlesen dermed på nytt et forsvar for det han oppfatter som en nødvendig syntese mellom relasjonelle og universaliserende aspekter ved moral og etikk.

## **2.2 Den etikkteoretiske debatten som tilknytningspunkt**

Den debatten som er beskrevet i det foregående, viser tegn til å søke mot en form for syntese. Det har derfor vært naturlig å søke i en slik retning når det skulle etableres et etikkteoretisk tilknytningspunkt for prosjektet. For prosjektet har det framstått som naturlig å søke etter teoriforankring som tar både relasjonsperspektivet og norm-/prinsipperspektivet på alvor som moralsk/etiske fenomener, og som gir grunnlag for en tilnærming til mulige samspill mellom disse fenomenene. I den debatten som er skissert, brytes utviklingspsykologiske og filosofiske tradisjoner. Dette brytningsfeltet skaper spennende og utfordrende teoretiske perspektiver. Ideelt sett kunne man ønske seg et tilknytningspunkt som forente begge disse fagtradisjonene.

I inneværende prosjekt har det likevel vært nødvendig å foreta en avgrensning. Den debatten som er referert i det foregående, har en bredde og kompleksitet som gjør den uhåndterlig som basis for et forskningsarbeid. Min faglige bakgrunn i religionsfag, språk og litteratur gir meg ingen egentlig kompetanse til å vurdere og videreføre den utviklingspsykologiske delen av debatten. Slik sett utpeker de filosofiske synspunktene seg som mer naturlige tilknytningspunkt.

Som før beskrevet har den norske filosofen Vetlesen arbeidet grundig med å tydeliggjøre relasjonelle aspekters plass i etikken, særlig med utgangspunkt i empatibegrepet. På et tidlig stadium var Vetlesens arbeider påtenkt en rolle som etikkteoretisk utgangspunkt for prosjektet. Når dette endret seg, skyldes det til dels forskningsmessige utfordringer knyttet til den nøkkelrollen Vetlesen tillegger empatibegrepet. Det dreier seg ikke om noen saklig kritikk av denne begrepsanvendelsen, men om metodologiske betenkeligheter knyttet til empatibegrepets emosjonelle og dermed også psykologiske forankring.

Nå er det vel riktig å si at Vetlesen behandler empati som et filosofisk mer enn et psykologisk fenomen. Men en eventuelt empirisk konkretisering av begrepet ville likevel representere en betydelig utfordring. Det falt følgelig naturlig å lete etter et beslektet etikkfilosofisk perspektiv som bød på begreper som lettere kunne la seg anvende som redskaper for en analyse av språklige utsagn. Resultatet av denne leteprosessen foreligger i form av Seyla Benhabibs "interaktive universalisme". Hos

Benhabib spiller relasjonsbegrepet en nøkkelrolle i argumentasjonen for en alternativ moralsk/etisk basis:

"... the moral issues which preoccupy us most and which touch us most deeply derive not from problems of justice in the economy and the polity, but precisely from the quality of our relations with others in the "spheres of kinship, love, friendship, and sex." (Benhabib 1992/1997: 184).

Relasjonssfærer som vennskap og kjærlighet innbefatter selvsagt emosjonelle aspekter, men slik jeg forstår relasjonsbegrepet, har det også en ytre, sosial dimensjon som gjør at det framstår som mer synlig og håndterlig som forskningsfenomen. Relasjonsbegrepet har etter mitt syn også en større intern spennvidde enn empatibegrepet. Relasjoner kan forstås som et samlebegrep for sosiale konstellasjoner på en skala fra positivt til negativt. Empati er derimot et ensidig positivt begrep og vil følgelig måtte stå i forhold til negativt ladede begrepsmessige motpoler, med det spekter av betydningsnyanser dette vil måtte medføre.

Med basis i det foregående resonnementet framstår altså Seyla Benhabib som et naturlig utgangspunkt for en etikkteoretisk forankring av prosjektet. I drøftingen er det imidlertid ikke reist spørsmål om mulige tilknytningspunkter i andre etiske utfordrerperspektiver. Nærhetsetikk, slik den er utformet hos K. E. Løgstrup og Emmanuel Levinas, kan synes å utgjøre minst like fruktbare vinklinger av etikkens relasjonelle dimensjon. Nærhetsetikken har, som senere skal vises, også opparbeidet seg en viss posisjon innenfor det etikkdidaktiske fagfeltet.

Når de nærhetsetiske tradisjonene i filosofisk etikk likevel er avstreifet i avhandlingen, skyldes det metodologiske og ikke saklige forhold. Slik jeg ser det, forutsetter en nærhetsetisk tilnærming at det moralske subjektet stilles i en fysisk relasjon til sine moralsk/etiske medsubjekter. Prosjektets elevdata er generert på en måte som avstreifer denne fysiske kontakten. En tilnærming til nærhetsetiske problemstillinger ville etter mitt syn ha krevd at det ble etablert fysiske møter mellom de deltagende elevene eller eventuelt mellom elevene og andre medaktører. Av grunner som belyses i avhandlingens metodekapittel, ble en slik tilnærming ikke valgt.

## **2.3 Benhabibs syntese av relasjon og norm/prinsipp**

Den tyrkisk-amerikanske filosofen Seyla Benhabib er professor ved Yale universitet. Hun har i de siste årene vært særlig opptatt av problemstillinger innenfor politisk filosofi, og særlig av vilkårene for den politiske diskursen innenfor en vestlig

og global demokratitradisjon.<sup>7</sup> I boken *Situating the Self* fra tidlig 90-tall (Benhabib 1992/1997) er fokus rettet mot etikkfilosofiske spørsmål. Det er denne boken som danner utgangspunktet for framstillingen av Benhabibs teoridanning i dette prosjektet, en teoridanning som Benhabib selv navnsetter med betegnelsen *interaktiv universalisme*.

### 2.3.1 Presentasjon av Benhabibs interaktive universalisme

*Situating the Self* framstår fra én side sett som et feministisk kampskrift. Benhabib angriper et kulturelt og historisk betinget skille mellom det offentlige og det private som har medført at den private sfæres spørsmål er blitt diskvalifisert som etiske anliggender, idet de er blitt definert som spørsmål om "det gode" og ikke som spørsmål om "det rette". I samtidig universalistisk etikkteori hos Jürgen Habermas og John Rawls finner hun en dikotomi mellom "the public and the domestic, and more broadly, between justice and the good life" (Benhabib 1992/1997: 158).

Benhabib uttrykker denne dikotomien gjennom motsetningen mellom det hun kaller "the Generalized Other" og "the Concrete Other". Hennes kritikk sammenfaller delvis med Gilligans når hun anklager den kantianske tradisjonen for en "privatization of women's experiences" som fører til "epistemological blindness toward the concrete other" (Benhabib 1992/1997: 164). Samtidig oppfatter Benhabib Gilligans anliggende som uavklart. Ifølge Benhabib har Gilligan ikke maktet å etablere et selvstendig, kontekstuelet alternativ til en etisk universalisme. Dette tolker Benhabib dit hen at et slikt alternativ egentlig ikke er mulig å realisere. Utfordringen ligger i stedet i å utvikle et helhetsperspektiv som inkluderer både universalistiske og kontekstuelle perspektiver. Sitt eget forsøk på å utvikle et slikt helhetsperspektiv kaller Benhabib altså for "interactive universalism" (Benhabib 1992/1997: 190).

For Benhabib står denne interaktive universalismen i kontrast til en substitusjonell universalisme som hun finner eksemplifisert hos Kohlberg og også hos filosofen John Rawls. Benhabib mener å påvise en "epistemic incoherence" i universalistiske moralteorier (Benhabib 1992/1997: 161). Problemet er ifølge Benhabib at den formen for universalisme Kohlberg og Rawls står for, tilslører ulikhetene mellom selvet og dets moralske objekt - den Andre. Den Andre konstitueres som moralsk objekt gjennom en "total abstraction from his or her identity" (Benhabib 1992/1997: 161). Benhabib spissformulerer dette gjennom følgende beskrivelse av kantiansk moralteori: "In Kantian moral theory, moral agents are like geometricians in different rooms who,

---

<sup>7</sup> Se for eksempel Benhabib (1996). Bokutgivelser på 2000-tallet med titler som *Contemporary Theories of Democracy*, *Transformations of Citizenship* og *Democratic Equality and Cultural Diversity* signaliserer et slikt fokus.

reasoning alone for themselves, all arrive at the same solution to a problem." (Benhabib 1992/1997: 163).

For Benhabib framstår dette som en "monological model of moral" i kontrast til den dialogiske eller interaktive modellen hun selv søker å utvikle. Hun avslutter sin kritiske gjennomgang av kantiansk etikk slik:

"I conclude that a definition of the self that is restricted to the standpoint of the generalized other becomes incoherent and cannot individuate among selves. Without assuming the standpoint of the concrete other, no coherent universalizability test can be carried out, for we lack the necessary epistemic information to judge my moral situation to be "like" or "unlike" yours." (Benhabib 1992/1997: 163f)

I Habermas' diskursetikk finner Benhabib et dialogisk potensial som gir et større rom for den interaksjonen hun selv vektlegger (Benhabib 1992/1997: 169f). Problemet er ifølge Benhabib at Habermas ikke tar konsekvensene av dette potensialet i sine teoretiske grunnlagsrefleksjoner. I sin kritikk av Gilligan fastholder han, etter Benhabibs oppfatning, sine skarpe distinksjoner mellom moral og selvutvikling, rettferdighet og goder, normer og verdier. Det er her Benhabib finner Gilligans bidrag verdifullt. Gilligan har brakt fram i lyset de implisitte modellene som blir videreført og gitt status gjennom bruken av slike dikotomier. Det Rawls, Kohlberg og Habermas gjør, er ifølge Benhabib å definere det personlige som ahistorisk, ubevegelig og uforanderlig, og på den måten fjerne dette aspektet fra den moralske diskusjonen og refleksjonen. Gilligans arbeider avdekker det moralske overgrepet i en slik tilnærming:

"What Carol Gilligan has heard are those mutterings, protestations and objections voiced by women who were confronted with ways of posing moral dilemmas that seemed alien to them and who were faced with visions of selfhood which left them cold." (Benhabib 1992/1997: 170).

Utfordringen for Benhabib er altså å skape en moralteori som inkluderer både den generaliserte og den konkrete Andre. I beskrivelsen av en slik tilnærming tar Benhabib utgangspunkt i den nære sammenhengen mellom ontogenese og sosiogenese, at mennesker utvikler seg til moralske vesener gjennom nærende omsorg i sosiale fellesskap. Hun tar i bruk begreper med sterke relasjonelle og kontekstuelle konnotasjoner når hun skriver om "networks of dependence" og om "the web of human affairs in which we are immersed". Disse nettverkene er "ties that bind; ties that shape our moral identities, our needs, and our visions of the good life" (Benhabib 1992/1997: 189). Det autonome selv er for Benhabib ikke "disembodied", og en universalistisk moralteori må følgelig forholde seg til den fysiske og relasjonelle dimensjonen for ikke å tape troverdighet. Benhabib framhever dialog- og stemmeperspektivet som et karakteristikum ved en slik relasjonelt fundert etikk. Bare gjennom en åpen og refleksiv dialog kan man nærme seg en genuin forståelse av



"otherness": "Neither the concreteness nor the otherness of the "concrete other" can be known in the absence of the *voice* of the other." (Benhabib 1992/1997: 168).

Som en konsekvens av denne relasjonelle og kontekstuelle tilnærmingen utvikler Benhabib universalisme-begrepet i en retning som ikke abstraherer fra, men tvert imot inkluderer det konkrete og relasjonelle. For Benhabib er moralsk universalisme knyttet først og fremst til en forpliktelse på menneskets verd og menneskets verdighet. Den andres verdighet kjennetegnes av den respekten som blir vist for vedkommendes behov og opplevelse av egen virkelighet, det at man inntar den andres standpunkt både som en generalisert og en konkret Andre. Universalismen knyttes også til aksepten av diskursgenererte, intersubjektive normer. (Benhabib 1992/1997: 185).

Benhabibs teoriutvikling har åpenbare fellestrekk med synspunktene til den norske filosofen Vetlesen, som er referert tidligere. Men med sitt feministiske utgangspunkt har hun også fellestrekk med Gilligan. Slik representerer Benhabib med sin teoriutvikling en brobygging mellom et feministisk etikkopprør og den syntesen av relasjonelle og universalistiske synspunkter som utvikles av filosofer som Vetlesen og andre.<sup>8</sup> Benhabibs tenkning rommer både den feministiske protesten og en distansering fra denne protestens mest markerte utforminger. Benhabib deler feminismens kritikk av "the abstract and disembodied, distorting and nostalgic ideal of the autonomous male ego which the universalist tradition privileges", men samtidig understreker hun berettigelsen i og behovet for en objektivierende målestokk: "Considerations of a universalist morality do set the constraints within which concerns of care should be allowed to operate and they "trump" over them if necessary [...] and considerations of care should be "validated or affirmed from an impartialist perspective"" (Benhabib 1992/1997: 3, 187).

Benhabib sammenfatter sin etiske teori med uttrykket "interactive universalism". I Benhabibs framstilling framstår dette som en kommunikativ etikk hvor normdanning skjer gjennom prosedurale forhandlinger som har likhetstrekk med Habermas' diskursetikk. Benhabib beskriver kjernepunktet i en slik kommunikativ etikk som "the processual generation of reasonable agreement about moral principles via an open-ended moral conversation" (Benhabib 1992/1997: 37). Benhabib understreker at den etiske verdien i denne kommunikative etikken er knyttet vel så mye til den åpne prosessen som proseduralt fenomen som til resultatet av denne prosessen. Samtidig mener Benhabib det vil være en uholdbar reduksjonisme å definere denne etikken som rent prosedural: "In this sense, universalizability is not only a *formal procedure* but involves the utopian projection of a way of life in which respect and reciprocity reign"

---

<sup>8</sup> Benhabib refererer ikke til Vetlesens arbeid, men hun anvender relasjonsetiske synspunkter fra den amerikanske filosofen Lawrence Blum (Benhabib 1992/1997: 180ff)

(Benhabib 1992/1997: 38). Benhabibs begrunnelse for en slik utvidet forståelse er at en framforhandling av normer som bryter med denne utopiske projeksjonen, også vil underminere basisen for den åpne diskursen, og dermed utgjøre en epistemisk selvmotsigelse.

Den åpne normforhandlingen som ideal framtrer likevel med visse begrensninger. Benhabib drøfter forholdet mellom en åpen "moral reflexivity" og det hun kaller en "moral conventionalism" som framstår som lukket og autoritetsbundet (Benhabib 1992/1997: 43). For Benhabib eksisterer det et motsetningsforhold mellom disse to formene for moralsk/etisk tilnærming, de er ikke kompatible med hverandre. Hun hevder at kommunikativ etikk "trumps" slike mindre refleksive moraltradisjoner. "It can coexist with them and recognize their cognitive limits", mens disse konvensjonelle moraltradisjonene ikke kan anerkjenne den kommunikative, refleksive etikken uten å oppgi sin egenart (Benhabib 1992/1997: 43).

Benhabib definerer her altså det hun oppfatter som den kommunikative etikkens grenser. Hun beskriver dette som et dilemma hvor den kommunikative etikkens normer om universell respekt og likeverdig gjensidighet brytes med konsekvensene av pluralisme og toleranse. Benhabib sier at:

"in instances when there is a clash between the metanorms of communicative ethics and the specific norms of a moral way of life, the latter must be subordinated to the former. In situations of coexistence of different ethical communities in one polity, universal human and citizen's rights take precedence over the specific norms of a specific ethical community." (Benhabib 1992/1997: 45).

Som eksemplifisering av dette viser Benhabib til hvordan en moderne demokratisk stat praktiserer religionsfrihet og tillater religiøse grupper som muslimer og mormoner å praktisere sin tro, samtidig som staten ikke tillater polygami som en legitim utfoldelse av denne religiøse livsformen.

Benhabibs bok inneholder en rekke ulike perspektiveringer av forfatterens hovedanliggende. Å gi en uttømmende presentasjon av disse perspektiveringene og den argumentasjonen som er knyttet til dem, ville sprengte rammen for denne framstillingen. Det samme ville en oppfølging av den filosofiske debatten som har utspilt seg med utgangspunkt i Benhabibs modell. For mitt prosjekt er det de perspektivene som er framstilt i det foregående som har framtrådt som vesentlige. Jeg skal senere i dette kapitlet skissere disse teoriperspektivenes funksjon i avhandlingen. Men først finner jeg det nødvendig å utdype min forståelse av forholdet mellom relasjon og norm hos Benhabib knyttet til hennes kjernebegrep "interaktiv universalisme".

### 2.3.2 Refleksjoner over Benhabibs interaktive universalisme

Med uttrykket "interaktiv universalisme" forsøker Benhabib å forene det relasjonelle og det universalistiske. Hun vil utvikle "a universalistic moral theory that defines the "moral point of view" in light of the reversibility of perspectives and an "enlarged mentality" " (Benhabib 1992/1997: 164). Slik jeg leser dette, handler det om interaksjon i en dobbelt forstand. Det dreier seg om en konkret, relasjonell interaksjon, om moral som samhandling mellom konkrete individer. Men det dreier seg også om et spill mellom ulike poler i etiske beslutningsprosesser, en interaksjon mellom det partikulære, i form av konkrete perspektiver, og det universelle, i form av en "enlarged mentality". Etter mitt syn handler dette interaktive aspektet i Benhabibs modell om det jeg i denne avhandlingen kaller forholdet mellom relasjon og norm/prinsipp.

Benhabib foretar, slik jeg ser det, en omtolking av den tradisjonelle universalismen. Det universelle blir satt i et interaktivt forhold til historisk-fysisk kontekst og forstås ikke lenger som en abstraksjon fra det kontekstuelle. Prinsippene fra den tradisjonelle, etiske universalismen er dermed ikke forkastet, men bekreftet som moralsk/etiske aspekter i en ny, interaktiv sammenheng. Interaksjonen mellom det konkrete og det universaliserte har, slik jeg ser det, sammenheng med Benhabibs forståelse av etikk som kommunikativ. Idealet er en "model of a universalist moral dialogue" hvor diskursene forstås som "the continuation of *ordinary moral conversations* in which we seek to come to terms with and appreciate the concrete others' point of view" (Benhabib 1992/1997: 52). Benhabib utdyper dette slik:

"To argue that the counterfactual ideals of reciprocity, equality and the "gentle force of reason" are implicit in the very structures of communicative action is to argue that the "moral point of view" articulates more precisely those implicit structures of speech and action within which human life unfolds." (Benhabib 1992/1997: 52)

Benhabib hevder altså at den moralske dialogen står, eller bør og må stå, i en ubrutt forbindelse med en konkret relasjonellitet, og at moralske prinsipper ikke er noe annet enn en poengtering og tydeliggjøring av den gjensidige gjenkjenning og anerkjennelse som kjennetegner konkrete menneskelige relasjoner. Denne relasjonelle gjensidigheten utvides til å omfatte alle aktuelle og potensielle interaksjonsparter:

"Communicative actions are actions through which we sustain such human relationships and through which we practice the reversibility of perspectives implicit in adult human relationships. The development of this capacity for reversing perspectives and the development of the capacity to assume the moral point of view are intimately linked. In the final analysis, universability requires us to practice the reversibility of standpoints by extending this to the viewpoint of humanity." (Benhabib 1992/1997: 52).

Benhabib argumenterer, så vidt jeg kan forstå, for at det gjensidige forholdet mellom ego og alter i konkrete relasjoner kan videreutvikles til en reflektert reversibilitet uten at den fysisk-relasjonelle dimensjonen fortrenses. Reversibilitet er kjernepunktet i en moralsk/etisk beslutningsprosess hvor relasjonell innlevelse avfører normmessig refleksjon. Dermed framstår forholdet mellom det relasjonelle og det normmessige som dynamisk interaksjon. Det normmessige, og dermed det moralsk/etiske i Benhabibs modell, kan følgelig ikke knyttes ensidig til et generalisert nivå. Det normmessige realiseres i et samspill mellom relasjonelle aspekter og er uløselig knyttet til disse.

Samspillet innebærer altså, slik jeg forstår det, at så vel norm som relasjon er til stede på et kombinert fysisk og universalisert plan. Normen er implisitt i relasjonen og allmenngjøres samtidig for å motvirke en eventuell relasjonell partikularisme. Relasjonene er samtidig implisitt i en slik universell norm og tydeliggjøres gjennom en kontinuerlig kontekstualisering for å motvirke en prinsippmessig abstraksjon. Grensedragningene mellom relasjon og norm blir i et slikt perspektiv mindre entydige enn i en mer tradisjonell etisk universalisme. Det relasjonelle blir her ikke normmessig irrelevant eller korrumperende, men framstår i stedet som et kvalifiserende aspekt ved normdannelsen.

Dermed kan universaliseringsaspektet hos Benhabib like gjerne forstås som uttrykk for en horisontal som en vertikal bevegelse. Det horisontale vil i så fall dreie seg om bevegelser innenfor det mangfoldet av relasjonalitet som har relevans for den etiske beslutningsprosessen, til forskjell fra det vertikale hvor man hever seg fra det relasjonelle opp mot et abstrahert universalnivå. Benhabib synes å gjøre det legitimt å gjennomføre en moralsk/etisk beslutning innenfor nettverksorientert bevegelse hvor relasjonelle og kontekstuelle betingelser gradvis absorberes inntil handlingsvalget etter hvert modnes fram som en relasjons- og normorientert metning av de relasjonelle innlevelseshandlingene som er foretatt.

I Benhabibs framstilling tilrettelegges syntesen mellom relasjon og norm som en utvidet og relasjonelt beriket versjon av en rasjonal, universalistisk diskurs. Som skissert tidligere (kapittel 2.3.1, side 47ff), framtrer denne modellen med en viss normmessig tvetydighet. Den legger til grunn en sekulær, rasjonal, diskursiv tilnærming til moral/etikk som innebærer at normer forhandles og reforhandles i tilstrebet åpen og likeverdig dialog. Dette innebærer at deltakere med utgangspunkt i en moralsk/etisk normdannelse med et autoritativt, for eksempel religiøst, preg må innordne seg under de åpne, diskursive betingelsene for å kunne opptre som likeverdige samtalepartnere.

Spørsmålet som reiser seg, er hva de mulige konsekvensene av slike krav kan bli. En metafor benyttet av Mark Tappan (1998) kan være velegnet for å klargjøre dette. Tappan benytter termen "morsmål" om en sosiokulturelt tilegnet moralitet hos mennesker (jfr. kapittel 4.10.1, side 115ff). Anvendt på den etiske diskursen Benhabib beskriver, vil termen "morsmål" (eller eventuelt "farsmål") måtte betegne primære moralsk/etiske persepsjons- og uttrykksformer, det vil si ulike moralsk/etiske tilnæringsmåter som ulike kulturelle strata sosialiserer sine oppvoksende medlemmer inn i. På tilsvarende måte vil man måtte anta at sosial løsrivning og nyorientering i tenåringsperiode og tidlig voksen alder kan innebære tilegning av nye moralkoder og normgrunnlag, altså en form for moralsk/etiske "sekundærpråk". Slik jeg forstår det, vil Benhabibs diskurskrav kunne innebære at deltakere i en offentlig etisk diskurs må tilegne seg et liberal-demokratisk, moralsk/etisk "tredjespråk", i den grad deltakernes primære og sekundære språkformer er preget av et normgrunnlag som kommer i konflikt med den offentlige diskursen.

Det er for meg noe uavklart hvilken status moralsk/etiske primær- og sekundærpråk vil kunne tildeles innenfor Benhabibs diskurs. Selv om Benhabib markerer grenser, innebærer dette ikke nødvendigvis at språkene ekskluderes fra diskursen. Men deres kommunikasjonsevne kan være nedsatt fordi ordenes meningsinnhold ikke gjenkjennes, eller fordi deres premisser for resonnement ikke aksepteres, i den grad de er basert på en ideologisk-apriorisk eller rent subjektiv basis og ikke på en allmenn og rasjonal. Gyldig argumentasjon innenfor diskursen vil følgelig måtte utformes på tredjespråkets premisser. Fra én side sett er Benhabibs modell trolig ganske udiskutabel. Det er vanskelig å tenke seg andre plattformer for en politisk-sosial fellesdiskurs enn de vestlige, liberal-demokratiske premissene som Benhabib skisserer. Men et slikt valg innebærer samtidig at modellen vil måtte inneholde elementer av ulikhet. Den vil måtte innebære at bare deltakere som er sosialisert innenfor kulturelle strata som er konforme med diskurspremissene, får mulighet til å delta i forhandlingene med et moralsk/etisk primær- eller sekundærpråk som redskap.

Formelt sett er Benhabibs modell ikke-diskriminerende og tilbyr alle deltakelse på lik linje. Men det er et noe annet spørsmål hvordan deltakerne i diskursen vil oppleve forhandlingspremissene de møter. Det faktum at premissene er de eneste mulige, er et rasjonelt argument som ikke uten videre fjerner opplevelsen av å forhandle på fremmed mark. Etter mitt syn er det derfor grunn til å problematisere forholdet mellom diskursmodellens prinsipielle framheving av likeverdighet og den likeverdigheten som deltakerne vil oppleve i praksis. Slik jeg ser det, er det problematisk å anta at deltakere fra moralsk/etiske minoriteter skal oppleve en dominerende liberal-demokratisk diskurs som makt- og hegemonifri. Man kan slik sett ikke utelukke at Benhabibs

modell vil kunne formidle en form for implisitt intoleranse overfor deltakere med bakgrunn i minoriteter, eksempelvis minoriteter med et moralsk/etisk preg som Benhabib betegner som absolutistisk.

I det foregående har jeg altså framhevet Benhabibs interaktive universalisme som en tilnærming til moral og etikk hvor relasjons- og normperspektiver samspiller i en horisontal, vevpreget bevegelighet. Samtidig har jeg problematisert sider ved de normpremissene som legges til grunn for denne tilnærmingen. Disse aspektene ved Benhabibs interaktive universalisme vil bli aktualisert senere i avhandlingen, i møtet med elevmaterialet i kapittel 7 (kapittel 7.1, side 262ff).

### **2.3.3 Benhabibs etikkteoretiske perspektiv i avhandlingen**

Teoriperspektiver har en sentral rolle i avhandlingen, slik det er skissert i innledningskapitlet (kapittel 1.5, side 26ff, og kapittel 1.6, side 28ff). Slik forskningsprosessen framtrer i den ferdige avhandlingen, har Benhabibs teoriperspektiv primært betydning for drøftingen av prosjektets første delproblemstilling i kapittel 7.1 (side 262ff). Her er Benhabibs interaktive universalisme benyttet som redskap i en etikkteoretisk perspektivering av elevdata.

Valget av Benhabibs teoriperspektiv er begrunnet tidligere. En slik begrunnelse vil uvegerlig måtte romme et visst anstrøk av eterrasjonalisering. Bruken av Benhabibs etikkfilosofiske perspektiv i prosjektet har utkrystallisert seg i løpet av den forskningsprosessen som er beskrevet i metodekapitlet og nedfelt i analyse- og drøftingskapitlene i avhandlingen. En delbegrunnelse for bruken av Benhabibs etikkteori vil derfor være knyttet til den evnen dette teoriperspektivet har hatt til å perspektivere elevmaterialet og dermed til å synliggjøre konstruktive og kritiske aspekter ved samspillet mellom norm og relasjon.

Som etikkfilosofisk perspektiv kan Benhabibs bidrag leses både som en ontologisk beskrivelse av virkelighet og som en epistemologisk perspektivering av et felt. Vekten på historisk og kulturelt definerte forståelsesrammer antyder et betydelig kunnskapsteoretisk anliggende i hennes framstilling. Når Benhabibs etikkteori anvendes i denne avhandlingen, er det dette epistemologiske aspektet som har hovedfokus. Benhabibs etikkmodell er altså anvendt som en fruktbar perspektivering av det moralsk/etiske feltet og ikke som en eksklusiv og absoluterende beskrivelse.

Benhabibs etikkfilosofiske perspektiv har en funksjon som helhetlig teoriperspektiv i avhandlingens sluttkapittel. Men det har også vært premissleverandør for anvendelsen av etiske begreper i avhandlingens analysekapittel. Det dreier seg i denne sammenhengen om begrepene "relasjon", "norm" og "prinsipp". Disse anvendes som

perspektiverende redskap i analysen av elevdata i kapittel 6. Definisjoner av og utdypende kommentarer til disse begrepene blir gitt i det følgende.

## **2.4 Begrepsavklaring: relasjon og norm/prinsipp**

Benhabibs anliggende er, slik jeg leser det, å utvikle en helhetlig tilnærming til moralsk/etiske utfordringer hvor både relasjonelle og norm-/prinsippmessige aspekter integreres. Norm og relasjon inngår i en interaksjon som knytter dem gjensidig til hverandre i den moralsk/etiske beslutningsprosessen.

Når begrepene "relasjon", "norm" og "prinsipp" anvendes i drøftingen i avhandlingens sluttkapittel, framstår de altså fra én side sett som aspekter ved Benhabibs helhetlige teoriperspektiv. I analysedelen i avhandlingens kapittel 6 får disse begrepene en noe mer selvstendig rolle. Det er imidlertid den samme begrepsforståelsen som er lagt til grunn både i analysen og drøftingen. Denne begrepsforståelsen blir klargjort i det følgende.

### **2.4.1 Begrepene norm og prinsipp**

I alminnelig språkbruk betegner begrepet *norm* en "fastslått eller hevdvunnen regel, som er gitt gyldighet som rettesnor eller forskrift" (Stigen 1974a). Innenfor filosofisk etikk skjelnes det mellom *sosiale og moralske normer* (Johansen og Vetlesen 2000: 118f). Sosiale normer er beskrevet som atferds- og holdningskonvensjoner med diffust opphav, uten tilknytning til autoritative kilder. Moralske normer er derimot preskriptive og i regelen universaliserbare. Universaliserbarhetskriteriet er imidlertid noe omdiskutert. Noen mener at universaliserbarhet og objektivitet er grunnleggende for all moralsk argumentasjon, mens andre vil hevde at en moralsk/etisk avgjørelse også kan ha mer subjektive sider. Det vil i et slikt perspektiv kunne være riktig for én person å handle på en bestemt måte i en situasjon, men ikke nødvendigvis for en annen. Dette synet forutsetter at flere ulike løsninger kan aksepteres som moralsk/etisk riktige i en gitt situasjon.

Termen *prinsipp* betegner i alminnelig språkbruk blant annet en "grunnsetning for tenkning og handling som en person eller et samfunn bevisst følger..." (Stigen 1974b). I filosofisk etikk er begrepet prinsipp knyttet til normbegrepet, og nærmere bestemt til skjelningen mellom *normer som regler* og *normer som retningslinjer eller prima facie-normer* (Johansen og Vetlesen 2000: 128; Thommesen og Wetlesen 2000: 220). Normer som regler er absolutte, mens prima facie-normer avveises mot andre,

eventuelt kryssende normer i en anvendelsessituasjon. Termen prinsipp blir brukt som en betegnelse for prima facie-normer.

Begrepsanvendelsen i denne avhandlingen tar utgangspunkt i de skisserte definisjonene. Det skjelles i hovedsak mellom tre former for normbruk: sosiale normer, moralsk/etiske normer og moralsk/etiske prinsipper. *Sosiale normer* kan forstås som en primærkategori som mer spesifikke moralsk/etiske normer og prinsipper differensieres fra, ettersom all praktisk normbruk vil ha en sosial forankring.

Begrepet *moralsk/etiske normer* omfatter i avhandlingen både subjektiv og objektiv normdanning. Kriteriet om universaliserbarhet vil derfor ikke uten videre kunne anvendes for å skjelne denne kategorien fra primærkategorien. Kjennetegnet på moralsk/etisk normdanning vil i første rekke være graden av tilknytning til en ideologisk eller verdimesig kilde. Det er imidlertid grunn til å anta at forholdet mellom sosial og moralsk/etisk normbruk i elevmaterialet vil være svært flytende. Deler av beskrivelsen og analysen vil derfor måtte benytte seg av den mer omfattende kategorien *norm* uten å kunne foreta en mer distinkt skjelning mellom kategoriene. Normrelaterte utsagn i elevmaterialet vil derfor til dels forstås i et skjæringsfelt mellom det sosiale og det mer eksplisitt moralsk/etiske. Dette er eksemplifisert i analysen i kapittel 6.3.3.1 (side 203ff).

*Moralsk/etiske prinsipper* forstås i avhandlingen som en sekundærkategori innenfor begrepet moralsk/etiske normer. Prinsippbegrepet vil i denne sammenheng være knyttet til universaliserbarhet. Prinsipporientert bruk av moralsk/etiske verktøy vil altså være å forstå som en språklig formidling av normer med objektiv og generell gyldighet. Heller ikke skjelningen mellom norm og prinsipp kan antas å være særlig eksplisitt i elevmaterialet. Det vil derfor være behov for å operere med en tvilsmessig gråsoner mellom begrepene i beskrivelsen og analysen av materialet. Dette er signalisert i teksten gjennom sammenstillingen norm/prinsipp. I deler av elevundersøkelsen forekommer likevel moralsk/etiske prinsipper i tydeliggjort form (jfr. kapittel 6.3.3.2, side 206ff, særlig Tabell 25, side 206).

Begrepsanvendelsen i Benhabibs framstilling synes i hovedsak å være kompatibel med den forståelsen av begrepene norm og prinsipp som er skissert i det foregående. Et særskilt forhold knytter seg imidlertid til spørsmålet om normdanning innenfor et kommunikativt og diskursivt perspektiv på etikk. I det foregående er normbegrepet knyttet til en "ideologisk eller verdimesig kilde", mens normdanningen innenfor den etiske diskursen ifølge Benhabib er prinsipielt åpen. Den etiske diskursen Benhabib skisserer, framstår likevel ikke som verdimesig nøytral. Den synes nært knyttet til sentrale verdier innenfor en vestlig humanistisk tradisjon, som respekt, likeverd og



gjensidighet, og den avgrenser seg tydelig i forhold til autoritative etiske fundament innenfor en religiøs tradisjon.

Innenfor den utviklingspsykologiske tradisjonen er norm- og prinsippaspektet i all vesentlighet knyttet til begrepet "justice" til forskjell fra begrepet "care".

Rettferdighetsbegrepet er imidlertid nedtonet i inneværende prosjekt til fordel for en anvendelse av begrepene norm og prinsipp som fanger inn et bredere spekter av de språklige uttrykksmåtene som finnes i prosjektets elevdata.

#### 2.4.2 Begrepet relasjon

Relasjonsbegrepet har ikke den samme avklarte begrepsstatus innenfor etisk teori som begrepene norm og prinsipp. Begrepet er hos Benhabib knyttet til et moralsk/etisk kjerneområde i form av familie-, vennskaps- og kjærlighetsforhold hvor de spørsmålene "which preoccupy us most and which touch us most deeply" har sitt utspring (Benhabib 1992/1997: 184). Med dette utgangspunktet får den relasjonelle dimensjonen etter mitt syn en nøkkelrolle i den etiske helhetsmodellen som utvikles, selv om relasjonsbegrepet i seg selv er mindre utviklet i framstillingen. For Benhabib er det forholdet mellom relasjonsaspektet og de mer universelle aspektene ved etisk beslutning som står i fokus. Jeg har derfor valgt å supplere Benhabibs framstilling med et annet bidrag til utviklingen av en relasjonell etikk.

Den allerede omtalte filosofen Arne Johan Vetlesen har i en innledning til artikkelsamlingen *Closeness* klargjort relasjonsbegrepet med utgangspunkt blant annet i den ovenfor refererte passasjen fra Benhabibs bok (Vetlesen 1997). Vetlesen skisserer en teoretisk spenning mellom begrepet *væren* ("being") som basis for en relasjonsorientert etikk og begrepet *viten* ("knowing") som basis for en rasjonal-kognitiv etikk. Vetlesen foretar så en videre presisering av ulike aspekter ved værensbegrepet. Han mener å konstatere at deler av den relasjonsorienterte etikken har utgangspunkt i en vektlegging av "væren-med" ("being-with"), slik det er uttrykt både hos Sartre - "a relation of being to being" - og hos Heidegger - "the relation between "human-realities" must be a relation of being" (Vetlesen 1997: 5f).

Med dette som basis drøfter Vetlesen i hvilken grad dette relasjonelle "væren-med" framstår som moralsk/etisk kategori, det vil si om det rommer normative implikasjoner. Vetlesen mener å påvise at det hos andre nærhetsorienterte etikere forekommer en overskridelse av det deskriptive, uttrykt ved at "væren-med" erstattes med "væren-for" ("being-for"). Kategorien "væren-med" er etter Vetlesens mening mindre moralsk/etisk tydelig, ettersom den rommer et helt spekter av mulige relasjonelle kvaliteter fra hat via indifferens til kjærlighet. "Væren-for" representerer

derimot en entydig positiv relasjon. Kjernen i det moralsk/etiske i denne kategorien er ifølge Vetlesen at den innebærer en ansvarliggjøring av det moralske subjektet: "The core of being-for is neither right nor rights, neither happiness nor the good of those concerned. Its core is responsibility" (Vetlesen 1997: 9).

Bruken av relasjonsbegrepet i denne avhandlingen sammenholder begge aspekter, både "væren-med" og "væren-for". Dette skyldes ikke noe ønske om å tilsløre en i og for seg nyttig etikkfilosofisk distinksjon. Sammenholdningen er dels et uttrykk for at distinksjonen mellom de to språklige kategoriene ikke er tydelige i prosjektets datamateriale. Samtidig synliggjør sammenholdningen behovet for en begrepsforståelse som er inklusiv mer enn eksklusiv. Når Vetlesen beskriver "being-for" som et mer entydig moralsk/etisk begrep enn "being-with", er dette en sakssvarende distinksjon, samtidig som det kan bidra til å forhåndsekskludere viktige aspekter ved en mer "empirisk" tilnærming til moralsk/etisk relasjonalitet.

For prosjektet har det nemlig vært viktig å gi rom for det spennet mellom positive og negative relasjonelle aspekter som tidligere har begrunnet valget av relasjonsbegrepet framfor empatibegrepet. Datamaterialet i prosjektet rommer ytringer som etter mitt syn gjør det sakssvarende med et relasjonsbegrep som omfatter både "væren-for" og dets motsetning ("væren-mot"). Negative relasjoner er ikke uten videre å forstå som entydige brudd på moralsk/etiske normer. De kan tvert imot være direkte motivert i motpartens krenking av relasjonelle og normmessige betingelser.

Både hos Gilligan og Benhabib har begrepet omsorg ("care") en sentral funksjon som betegneelse på en relasjonsorientert tilnærming til moralsk/etiske utfordringer. I denne avhandlingen er dette omsorgsbegrepet nedtonet for å fange inn det bredere spennet av ytringer som inkluderes i relasjonsbegrepet, slik det er definert i det foregående. Omsorg utgjør i denne avhandlingen et av flere supplerende og motstridende aspekter innenfor en relasjonell tilnærming. Benhabib verbaliserer også kritikk rettet mot omsorgsbegrepet. Slik begrepet er utviklet hos Gilligan, avspeiler det etter Benhabibs oppfatning fenomener som ikke i tilstrekkelig grad er belyst i en sosiologisk og samfunnsvitenskapelig kontekst.

Som begrep i avhandlingen betegner relasjon et sosialt forhold eller en sosial forbindelse mellom to eller flere personer. Forholdet vil normalt være konstituert og/eller synliggjort i form av en språklig interaksjon, men denne interaksjonen kan ha varierende omfang og kvalitet.

## **2.5 Oppsummering**

Dette kapitlet har gjort rede for prosjektets etikkfilosofiske og utviklingspsykologiske teoritilfang. Kapitlet har beskrevet hovedlinjer i debatten mellom en kognitivt orientert universalisme og ulike relasjonelt og kontekstuell orienterte utfordrerperspektiver. Med basis i denne debatten har jeg presentert prosjektets etikkfilosofiske teorigrunnlag. Benhabibs interaktive universalisme er beskrevet som et samspill mellom relasjons- og normperspektiver i etikken, et samspill hvor de to perspektivene beriker hverandre gjensidig og forhindrer så vel abstrakt dekontekstualisering som selektiv og partikularistisk kontekstualisering. Denne interaktive universalismen har jeg framstilt som et perspektiverende teoretisk redskap i prosjektet, og prosjektets etikkteoretiske hovedbegreper "relasjon", "norm" og "prinsipp" er definert med utgangspunkt i dette perspektivet. I de følgende kapitlene vil de etikkteoretiske debattlinjene og Benhabibs etikkfilosofiske syntese bli relatert til avhandlingens etikkdidaktiske og epistemologiske teoritilfang.

## 3 Etikkdidaktisk teksttilfang

### 3.0 Innledning

Dette kapitlet gir en framstilling av prosjektets etikkdidaktiske litteraturtilfang. Kapitlet starter med et kort overblikk over didaktikken, fagdidaktikken og den mer spesifikke etikkdidaktikken som fagfelt. Deretter følger en gjennomgang av det utvalget av etikkdidaktiske framstillinger som anvendes i sluttdrøftingen i avhandlingen (jfr. kapittel 7.2, side 287ff). Gjennomgangen i inneværende kapittel plasserer denne etikkdidaktiske litteraturen i forhold til de etikkteoretiske debattlinjene som er skissert i foregående kapittel. På denne måten synliggjøres den plass relasjonelle og normmessige aspekter har i denne litteraturen, og dermed knyttes det etikkdidaktiske tilfanget til prosjektets problemstilling. Avslutningsvis behandles også litteraturens framstilling av normgrunnlaget for etikkdidaktisk praksis.

### 3.1 Didaktikk og etikkdidaktikk som fagfelt

Som utdanningsvitenskapelig problemfelt hører spørsmål knyttet til etikkundervisning hjemme innenfor fagfeltet *didaktikk*. Begrepet *didaktikk* har sitt opphav i det greske verbet *didaskein* som kan oversettes med termer som ”undervise”, ”lære”, ”bli undervist” eller ”tilegne seg” (Jank & Meyer 1997: 19). Avledet herfra er uttrykket *didaktiké téchne* som kan oversettes med ”kunsten å undervise” eller ”undervisningskunst” (ibid.). De historiske kildene til den moderne didaktikken kan ifølge Hopmann spores i den klassiske retorikken, den kirkelige kateketikken og den middelalderlige metodikken (Hopmann 1997: 199f). Termen didaktikk brukt om undervisningsteoretisk refleksjon kom i bruk gjennom verkene til Wolfgang Ratke og Johan Amos Comenius i hans *Didactica Magna* på 1600-tallet (Myhre 2001: 24), og har siden vært benyttet i denne betydningen i en rekke europeiske land. Unntaket er det engelskspråklige området hvor ordet *didactics* til dels anvendes i en mer nedsettende betydning (Sjøberg 2001: 11).

Didaktikken kan betraktes som én blant en rekke pedagogiske disipliner, slik som pedagogisk psykologi, pedagogisk sosiologi, pedagogisk filosofi og komparativ og historisk pedagogikk. Men samtidig spenner didaktikken over hele spekteret av pedagogiske disipliner og trekker stoff fra dem alle (Myhre 2001: 20). Didaktikken kan slik sett også betraktes som en sentrumsdisiplin som gir de andre pedagogiske disiplinene deres pedagogiske identitet (Gundem 1998: 40f). Innenfor didaktikken har man tradisjonelt skjelnet mellom en *allmenn didaktikk* og en *spesiell didaktikk*. Den

allmenne didaktikken drøfter overordnede problemstillinger som for eksempel dannelsesbegrepet og målene for undervisning, og den spesielle didaktikken omfatter blant annet *fagdidaktikken* (Myhre 2001: 20).

*Fagdidaktikk* som begrep fikk sitt gjennomslag i Norge fra midten av 1970-tallet da denne disiplinen ble en obligatorisk del av lærerutdanningen. I løpet av kort tid fikk fagdidaktikk som fagfelt sitt gjennombrudd også i universitetssystemet (Lorentzen et al 1998: 14ff). Fagdidaktikken er sterkt knyttet til den inndelingen i skolefag som er fastsatt gjennom offentlige læreplaner. De enkelte fagdidaktiske feltene preges av spenningen mellom didaktiske og vitenskapsfaglige perspektiver og av spennet mellom teoretisk refleksjon og undervisningspraksis.

Som beskrevet i foregående kapittel, har innværende prosjekt tatt sitt utgangspunkt i etikkteoretiske debattlinjer som retter søkelyset mot forholdet mellom relasjon og norm i etikken. Dette forholdet mellom relasjon og norm spores i et elevmateriale gjennom en analyse som vektlegger kommunikative og språksosiologiske aspekter med utgangspunkt i sosiokulturell kunnskaps- og læringsteori. Denne analysen stilles siden i relieff mot den fagdidaktiske tradisjonen i Norge, representert ved et tilfang av etikkdiraktiske framstillinger. Etter mitt syn illustrerer dette det etikkdiraktiske feltets tverrfaglighet (jfr. Figur 1, side 29). Tilfang fra flere ulike vitenskapsfelt brytes i et forsøk på å belyse et etikkdiraktisk grunnspørsmål: hvordan legges forholdene til rette for moralsk/etisk utvikling, modning og bevisstgjøring?

Innenfor norsk fagdidaktikk eksisterer det knapt noen egen etikkdiraktisk tradisjon på linje med for eksempel norskdidaktikk eller naturfagdidaktikk. Dette har naturlig sammenheng med at etikkundervisningen i norsk skole stort sett har vært lokalisert til kristendomsfaget i grunnskolen (KRL) og religionsfaget i videregående skole (religion og etikk). En etikkdiraktisk tradisjon vil derfor primært måtte være å finne innenfor fagmiljøer for religionsdidaktikk og KRL-faglig didaktikk.

To større norske framstillinger tegner likevel konturene av et etikkdiraktisk fagfelt. Det gjelder bøkene *Den Andre. Etikk og filosofi i skolen*, av Leer-Salvesen, Hølen og Eidhamar (Leer-Salvesen et al 2001) og *Engasjement og livsytring. Etikk for lærere i barnehage og grunnskole*, av Christoffersen og Selvik (Christoffersen & Selvik 1999). Begge disse framstillingene illustrerer fagdidaktikkens brede tilfangsområde og anvendelsesområde. De kombinerer framstilling og drøfting av filosofisk og utviklingspsykologisk teori med refleksjoner omkring didaktisk anvendelse på fag og yrkesrolle. Etikkundervisning i videregående skole er ikke særskilt behandlet i disse to

framstillingene, selv om noe av det mer generelle stoffet vil være av relevans også for dette undervisningstrinnet.<sup>9</sup>

Et annet bidrag til norsk etikkdidaktikk er Geir Afdals framstilling i kapittel 11 av den større religionsdidaktiske helhetsframstillingen *Tro, livstolkning og tradisjon* (Afdal et al 1997). Afdals framstilling er riktignok videreført og modifisert i det allerede omtalte bidraget fra Eidhamar (Leer-Salvesen et al 2001: 169) uten at det, så langt jeg kan se, det har tilført helheten i framstillingen avgjørende nye perspektiver. Afdals anliggende er å skape en syntese av de ulike innfallsvinklene til etikklæring som foreligger i form av psykologiske teorier og filosofiske etikkmodeller, slik at de framstår som typologier innenfor et etikkdidaktisk helhetskonsept som Afdal kaller *moralsk dannelse* (Afdal et al 1997: 266ff, 281).

Etikkdidaktiske momenter finner man også i Skrunes' bok *Religionsfaget i videregående skole* (Skrunes 2001). Denne framstillingen inneholder faghistorie, læreplananalyse, drøfting av fagets egenart fra et teologisk ståsted, samt en kort vurdering av didaktiske grunnmodeller i relasjon til faget. I denne framstillingen er det mer generelle didaktiske momenter som står i fokus. Spesifikt etikkfaglige eller etikkdidaktiske aspekter ved faget blir bare summarisk behandlet.

Innenfor den mer teologisk orienterte religionspedagogikken er etikk i mindre grad tematisert. Fokus er her rettet mot moralsk oppdragelse som normdanning gjennom identifikasjon og forbildeinspirert læring (Asheim 1977: 143; Asheim & Mogstad 1987: 120). Kohlbergs utviklingspsykologiske synspunkter på moral er også trukket inn i framstillinger innenfor denne tradisjonen, men i relativt kortfattet form (Mogstad 1990: 61f; Mogstad 1997: 77f).

I senere tid har profesjonsetiske problemstillinger fått økt oppmerksomhet, og dette har resultert i arbeider hvor etiske problemstillinger knyttes til verdimeslige konflikter i praktisk yrkesutøving (se f.eks. Henriksen & Vetlesen 1997; Bergem 1998). Slike rent yrkesetiske framstillinger vil i utgangspunktet ha for liten direkte relevans for problemstillingen til å bli trukket inn i drøftingen i prosjektet. Det er også gjort forskningsmessige framstillinger rettet mot profesjonsrelatert empati- og relasjonsproblematikk, slik man finner det i Per Nerdrums doktorarbeid (Nerdrum 2000). I spissingen av prosjektets fokus er imidlertid også vekten på slike framstillinger blitt nedtonet.

Trass i viktige enkeltbidrag kan man altså ikke si at etikkdidaktikk er etablert som noe egentlig fagfelt i Norge. Om man, som inneværende prosjekt, retter fokus mot etikkundervisning i videregående skole, finnes det ingen større framstillinger å ta som

---

<sup>9</sup> I tillegg til de to nevnte bøkene, finnes det en framstilling av verdiformidling i et mer sosialpedagogisk perspektiv rettet mot førskolen (Lamer 1990).

utgangspunkt, trass i de ansatsene som finnes hos Skrunes (2001). I bokform finnes det utover dette bare enkelte avsnitt i metodiske veiledninger (Elseth 1980) som behandler innfallsvinkler til etikkundervisning. De mest vesentlige bidragene til en etikkdidaktikk for videregående skoletrinn finnes i form av artikler i tidsskriftet *Religion og livssyn*. Fem nummer er helt eller delvis viet etiske temaer (2-1990; 4-1993; 1-1995; 4-1997, 2-2003), i tillegg til spredte artikler i øvrige nummer. Artiklene har et spenn fra presentasjon og drøfting av etisk teori til rent metodisk tilrettelegging av etikkundervisning. En av artiklene fra dette tidsskriftet er omtalt i avhandlingens innledningskapittel (Bilsbak 1995).

Ser man ut over Norges grenser, er situasjonen annerledes. I USA er det etikkdidaktiske feltet viet betydelig oppmerksomhet (McClellan 1999). Her finner man spesialtidsskriftene *Moral Education Forum* og *Journal of Moral Education*. Stofftilfanget i disse og andre, mer generelle pedagogiske tidsskrifter viser en omfattende aktivitet og debatt med utgangspunkt i etikkdidaktiske problemstillinger. Debatten i USA avspeiler tydelige skoleretninger, først og fremst knyttet til Kohlberg-tradisjonens Just Community-konsept (Kohlberg 1980). Kohlbergs Just Community-konsept er blitt overført til Tyskland og Sveits og videreutviklet der (Oser 1996: 256ff). Kohlberg-modellen skiller seg fra den mer tradisjonalistisk orienterte Character Development (Lickona 1993; Lickona et al 1998) gjennom en vektlegging av refleksjon og debatt.

En tredje tradisjon innenfor amerikansk etikkdidaktikk har utfordret Kohlberg-tradisjonen med utgangspunkt i Nel Noddings' relasjons-orienterte omsorgsetikk (Noddings 1999; 2002). Slik jeg forstår Noddings, er det imidlertid her ikke tale om et etikkdidaktisk anliggende i snever forstand, men mer om et profesjonsperspektiv, med omsorg ("care") som en grunnleggende holdning i undervisningsarbeid på alle plan, fra elev-lærer-interaksjon til institusjonell organisering.

### **3.2 Relasjon og norm/prinsipp i høyskolelitteratur**

Den ovenstående gjennomgangen har hovedsakelig forholdt seg til didaktikk forstått som undervisningsteori. I en mer praksisorientert tilnærming til etikkdidaktikken vil lærebøker som anvendes i skolens undervisning, ha en sentral plass. I inneværende delkapittel tar jeg derfor for meg den høyskolerettede litteraturen som er omtalt i foregående delkapittel, mens jeg i et etterfølgende delkapittel ser på etikkdidaktiske framstillinger i lærebøker for faget religion og etikk i videregående skole.

Det dreier seg altså om lærebokframstillinger på henholdsvis høyskolenivå og videregående nivå. Lærebøker som litteraturform utgjør et eget fagfelt med utviklede analysestrategier (Johnsen 1993; Johnsen et al 1997; Selander 1988). Læreboktekster kan gjøres til gjenstand for vitenskapelig analyse på detaljnivå (se eksempelvis Knain 2001). I innværende prosjekt er en slik tilnæringsmåte ikke valgt. De etikkdidaktiske tekstene er forstått som utviklede didaktiske resonnementer og modeller, til forskjell fra de mer praksisnære elevtekstene som benyttes i prosjektet. Den videre framstillingen i dette kapitlet har følgelig karakter av en drøftende litteraturgjennomgang mer enn en analyse. Målet med gjennomgangen er primært å klargjøre hvilken plass spenningsfeltet mellom relasjon og norm har i norske framstillinger av etikkdidaktikk.

Utvalget av norsk etikkdidaktisk litteratur på høyskole- og universitetsnivå er allerede kort introdusert i det foregående. Ingen av de tre framstillingene som er framhevet i denne introduksjonen, omtaler Benhabibs etikksyntese, men de gir Kohlbergs utviklingsteori en relativt sentral plass (Afdal et al 1997; Christoffersen & Selvik 1999; Leer-Salvesen et al 2001). Kohlbergs modell og den debatten den har utløst, får likevel ulik vekt og funksjon i de etiske helhetsperspektivene som utvikles i de tre framstillingene.

### 3.2.1 Relasjonsorientering hos Christoffersen

Hos Christoffersen kommer behandlingen av temaet "Etikk og pedagogikk" etter en foregående gjennomgang av etiske modeller og etiske grunnsyn. (Christoffersen & Selvik 1999: kapittel 2 og 3). Christoffersen har argumentert for en syntese av konsekvensetikk og pliktetikk, og for en allmenn skapelsesetikk basert på fenomenet "tillit" med utgangspunkt hos den danske teologen og filosofen Løgstrup. Framstillingen av pedagogisk etikk i kapittel 4 knyttes til fire spenningsforhold: mellom rettigheter og omsorg, mellom fornuft og følelser, mellom regler og fortellinger og mellom handlinger og dyder. Litt summarisk beskrevet handler det om ulike, og fra Christoffersens synsvinkel betimelige, utfordringer til en kognitiv, prinsipporientert tenkning.

Det første og - slik jeg leser det - mest grunnleggende forholdet, er spenningen mellom fornuft og følelser. Denne spenningen tar direkte utgangspunkt i Kohlbergs kognitive og prinsipporienterte modelltenkning. Denne tenkningen blir deretter problematisert gjennom D. Kay Johnstons dilemmaforskning som ifølge Christoffersen viser at både gutter og jenter er i stand til å tenke både prinsipielt og relasjonelt, men at jentene har atskillig sterkere preferanser for det relasjonelle enn det



guttene har. Johnstons studie blir så utdypet gjennom Gilligans analyse av jenters og gutters svar på det såkalte Heinz' dilemma.

Christoffersen tolker Gilligans relasjonelle utfordring som en kulturkritikk, rettet mot "en kultur som stimulerer et menneskesyn med vekt på den enkeltes uavhengighet, individualitet og selvstendighet" (Christoffersen & Selvik 1999: 82). Jeget distanserer seg, ifølge Christoffersens lesning av Gilligan, fra fellesskapet, og dette fokuset på autonomi favoriserer en kognitiv, argumenterende, rettighetsorientert etikk. For Christoffersen er Gilligans anliggende dypest sett det samme som han har funnet hos Løgstrup:

"Som vi har sett, kritiserte Løgstrup den formen for etisk tenkning som mener at etikkens grunnlag er normer og prinsipper. Det betyr ikke at prinsipper ikke er viktige, men det betyr at de har til oppgave å rette vårt blikk mot de mellommenneskelige relasjonene. Det er her etikken og normene springer ut og har sitt grunnlag. Gilligans kritikk av Kohlberg korresponderer godt med Løgstrups kritikk av prinsippetenkningen." (Christoffersen & Selvik 1999: 82)

Christoffersen leser Gilligans psykologisk funderte tese inn i et kulturkritisk og nærhetsfilosofisk perspektiv, og hevder at både etikk og normer har et relasjonelt fundament, og at prinsippenes formål ikke er å abstrahere bort fra relasjonene, men tvert imot å rette fokus mot disse. I den videre framstillingen utdypet Christoffersen dette perspektivet ved å trekke fram ulike supplerende innfallsvinkler til etikk som kan utfordre en prinsipporientert dominans. Christoffersen finner slike innfallsvinkler i den empatiorienterte etikken hos den norske filosofen Arne Johan Vetlesen og i den altruistisk-emosjonelle etikken til den amerikanske filosofen Lawrence Blum. Han finner en lignende motvekt også i narrativ etikk slik den er utviklet av filosofene Wilhelm Schapp og Peter Kemp, og i en revitalisert dydsetikk.

Christoffersen bygger på denne måten opp et forsvar for en grunnleggende relasjonalitet i etikken, et forsvar som er både utviklingspsykologisk og filosofisk fundert. Samtidig understreker han at prinsipper og modeller har en viktig funksjon også innenfor en relasjonelt fundert etikk. Han konkluderer på følgende måte:

"selvfølgelig trenger også et modent menneske noen regler og retningslinjer, noen prinsipper og modeller som gjør det mulig å analysere og vurdere de etiske konfliktsituasjoner han eller hun kommer opp i. Når det gjelder oppdragelse og utvikling, er det derfor viktig å ha denne evnen til prinsipielle vurderinger og avveininger for øyet. Men referanserammen for regler og prinsipper må hele tiden være hensynet til og ansvaret for det fellesskapet som vi alle er en del av." (Christoffersen & Selvik 1999: 93)

Med sin framstilling tar Christoffersen utgangspunkt i den samme etikkteoretiske debatten som har vært utgangspunkt for problemstillingen i denne avhandlingen, og

han inntar en posisjon som langt på vei synes å sammenfalle med Benhabibs. Dette understrekes ytterligere gjennom Christoffersens framstilling i den mer etikkteoretiske delen. Her poengterer han bevegelsesretningen i Løgstrups framstilling av normdanning. Ifølge Christoffersen kritiserer Løgstrup normdanning som en oppoverrettet prosess, og framhever normenes forankring i det konkrete, relasjonelle. I sin egen argumentasjon lanserer Christoffersen begrepet "*homo communicans*" som et alternativ til begrepene "*homo oeconomicus*" og "*homo faber*". Med dette understreker Christoffersen etikkens sosiale forankring og sammenhengen mellom "den enkeltes utvikling i fellesskapet" og "fellesskapets utvikling gjennom de livsbetingelser det gir den enkelte" (Christoffersen & Selvik 1999: 74). Med slike understrekninger av etikkens relasjonelle basis synes Christoffersens framstilling indirekte å bekrefte at Benhabibs syntese også kan utgjøre et vesentlig etikkdidaktisk anliggende.

### 3.2.2 Relasjonsetikk som grunnlagsetikk hos Leer-Salvesen

I den andre større norske framstillingen av etikkdidaktikk (Leer-Salvesen et al 2001) er det to forfattere som deler temafeltet mellom seg. Den mer spesifikt didaktiske gjennomgangen av etikk er det Levi Geir Eidhamar som står for. I de innledende kapitlene i boken gir imidlertid Paul Leer-Salvesen en presentasjon av etiske grunnperspektiv og grunnmodeller. Leer-Salvesens anliggende er kanskje mer profesjonsetisk enn didaktisk i streng forstand, men hans presentasjon har flere paralleller til framstillingen hos Christoffersen, og jeg finner derfor grunn til å kommentere dette før jeg vier Eidhamars etikkdidaktiske innspill nærmere oppmerksomhet.

Som Christoffersen poengterer Leer-Salvesen eksplisitt det grunnleggende spenningsforholdet mellom en kantiansk, rasjonal pliktetikk og en nærhetsetikk med utgangspunkt hos Løgstrup og Levinas. I likhet med Christoffersen framstiller også Leer-Salvesen nærhetsetikken som et nødvendig supplement til prinsippetikken. Når Leer-Salvesen nærmer seg en mer bruksetisk innfallsvinkel, skjer det imidlertid en interessant perspektivforskyvning. I tilretteleggingen av en prosedyre for etisk resonnement forsvinner det nærhets- og relasjonsetiske perspektivet, eller blir til de grader implisitt i framstillingen at det blir vanskelig å identifisere. Det blir de tradisjonelle tre etiske modellene pliktetikk, konsekvensetikk og sinnelagsetikk som rår grunnen som etikkteoretisk tilfang.

Dette har trolig sammenheng med Leer-Salvesens profilering av nærhetsetikken som en type grunnlagsetikk som befinner seg på et ontologisk grunnivå. Leer-Salvesen mener at de tradisjonelle etiske modellene utgjør nødvendige konkretiseringer av en

slik etikk for at de fenomenene nærhetsetikken opererer med, skal bli innholdsbestemte og handlingsrettede. Det som gjør Leer-Salvesens framstilling noe kompleks, er at pliktetikken utgjør en av disse konkretiserende modellene. Pliktetikken er tidligere i Leer-Salvesens framstilling knyttet til Kant, og denne kantianske etikken er, som ovenfor nevnt, der stilt i et spenningsforhold til nærhetsetikken, som en tradisjon med et annet fokus.

Det er neppe grunn til å lese dette som en logisk brist i Leer-Salvesens framstilling. Det er vel snarere å forstå som et uttrykk for kompleksiteten i forholdet mellom teoretiske etikkperspektiv. Likevel har framstillingen etter mitt syn den konsekvensen at spenningen mellom en prinsipporientert og en relasjonsorientert tilnærming til etikk blir mindre tydelig profilert hos Leer-Salvesen enn hos Christoffersen. Leer-Salvesen legger ikke på samme måte opp til en anvendelse av disse to etikkperspektivene som verktøy i en etikkdidaktisk modell.

### 3.2.3 Individualpsykologisk motivasjonsorientering hos Eidhamar

I Eidhamars utforming av etikkdidaktikken finner vi en framstilling som følger Christoffersen et stykke på vei. I kapittelet "Barns og unges etiske og moralske utvikling" lanseres det samme spenningsforholdet som hos Christoffersen, med utgangspunkt hos Kohlberg og Gilligan (Leer-Salvesen et al 2001: 141 ff). Men mens Christoffersen i stor grad henter inn filosofiske synspunkter for å balansere en ensidig prinsipporientering, er det materiale fra psykologer som Martin Hoffman, Alice Miller og Carl R. Rogers som utgjør Eidhamars kunnskapstilfang. Konklusjonen på denne delen av Eidhamars framstilling er dermed psykologisk orientert, knyttet til motivasjonsbegrepet. Forfatteren slår fast at hovedmålsetningen for verdiformidling er å "lære elevene å handle moralsk", og at den avgjørende faktoren i denne sammenhengen er motivasjon. Han konkretiserer dette med noen eksempler, og fortsetter:

"Å lære elevene å handle moralsk vil dermed si å formidle en motivasjon om å handle moralsk. Hva er det så som virker motiverende? Her kommer vi tilbake til at motivasjon har en kognitiv og en emosjonell side. Kunnskap om hva som er godt og rett, og om hva som gir mest positive konsekvenser, kan i seg selv virke motiverende. Motivasjon handler samtidig i stor grad om følelser." (Leer-Salvesen et al 2001: 164).

Perspektivet blir slik sett noe annerledes hos Eidhamar enn hos Christoffersen. Eidhamar knytter framstillingen til et spesifikt pedagogisk anliggende, mens Christoffersen opererer med et mer allment oppdragelses- og utviklingsperspektiv. Som allerede nevnt, er Eidhamars beskrivelse av spenningsforholdet i vesentlig grad psykologisk begrunnet, og ikke filosofisk som hos Christoffersen.

Motivasjonsaspektet blir også den formelle nøkkelen til Eidhamars framstilling i det følgende kapittelet "Etikkundervisning og verdiformidling i skolen". Her bygger han, som før nevnt, på Afdals modell (se Leer-Salvesen et al 2001: 165ff). Eidhamar skjelner mellom tre hovedkomponenter i etikkundervisningen. Han omtaler disse komponentene som henholdsvis "normperspektivet", "refleksjonsperspektivet" og "karakterperspektivet" (Leer-Salvesen et al 2001: 169ff, tabell s. 185). En motiverende etikkundervisning vil måtte tilstrebe en balanse mellom disse tre hovedkomponentene, selv om Eidhamar antyder at refleksjonsperspektivet nødvendigvis må vektlegges tydeligere i den spesifikke etikkundervisningen, mens norm- og karakterperspektivet er knyttet til "skolens samlede verdiformidling" (Leer-Salvesen et al 2001: 170).

Eidhamars vinkling av det grunnleggende spenningsforholdet får etter mitt syn følger for hans utvikling av denne modellen. Ved at motsatsen til det rasjonalt-kognitive forstås som en psykologisk beskrevet emosjonalitet, blir modellen preget av et individfokus mer enn et relasjonsfokus. Det betyr ikke at relasjoner er fraværende i beskrivelsen av modellen, men relasjonsaspektet blir underordnet et individorientert internaliseringsperspektiv. Eidhamar gjør selv oppmerksom på at karakterperspektivet kan ha en individualistisk slagside. I framstillingen av refleksjonsperspektivet støtter Eidhamar seg videre til en dialogfilosofisk tradisjon hos Sokrates og Habermas. Her beskrives samtalen som et relasjonelt aspekt, som "et kjennetegn ved det å være menneske" og som et middel vi "forholder oss til andre mennesker gjennom" (Leer-Salvesen et al 2001: 177). I den etikkundervisningen som beskrives synes vekten likevel ikke å ligge på samtalen og relasjonaliteten som mål, men som et middel til individuell erkjennelse:

" Målsettingen er at elevene både skal internalisere klart definerte verdier, og at de skal modnes til etisk bevissthet. For å oppnå dette vil det være naturlig gradvis å introdusere en didaktisk metode der elevene på egen hånd får finne frem til hva som er rett og galt." (Leer-Salvesen et al 2001: 177)

Refleksjonsaspektet i Eidhamars modell blir dermed ingen synlig motvekt mot den individorienterte, kognitive tradisjonen. Den tredje hovedkomponenten i Eidhamars modell, normperspektivet, utspiller seg i et spenn mellom individ og kollektiv, og utvikles gjennom interaksjon mellom lærer og elever. Ifølge Eidhamar er målsetningen med dette arbeidet at "elevene gradvis skal internalisere viktige regler om hva som er rett og galt", slik at de utvikler "en indre motivasjon for å følge reglene, uavhengig av ytre straff og belønning" (Leer-Salvesen et al 2001: 173). Eidhamar relaterer denne målsetningen til det konvensjonelle stadiet i Kohlbergs modell. Også normperspektivet inkluderer, ifølge Eidhamar, samtalen som virkemiddel: "Målet er at elevene skal oppøve sin egen forståelse av og respekt for de grensene man sammen har blitt enige om" (Leer-Salvesen et al 2001: 175). Imidlertid synes samtalen også her å få en

funksjon som instrument for internalisering mer enn som en selvstendig relasjonell dimensjon.

### 3.2.4 Triadisk dannelsesperspektiv hos Afdal

Ettersom Eidhamar har adoptert hovedtrekk i Afdals modell, er det ytre sett visse fellestrekk i framstillingen hos de to. Men hos Afdal får den teoretiske basisen for modellen sterkere vekt. (Afdal et al 1997: kapittel 11). Afdals intensjon er å utvikle et tredimensjonalt perspektiv på etikkundervisning. Den ene dimensjonen tar utgangspunkt i de tre tradisjonelle etiske tilnærmingene i skolens etikkundervisning, omtalt som "konsekvensetikk", "regeletikk" og "holdningsetikk". Afdal forstår dette som rent formale perspektiver som først må fylles med et verdiinnhold før de kan anvendes. Dette bringer Afdal over til modellens andre dimensjon, den ideologiske. Han skjeler her mellom åpne og lukkede tilnærminger til etikk, hvor de åpne inkluderer både sekulære og religiøse perspektiver, mens de lukkede bare gir rom for avgrensede enkeltperspektiv. Den tredje dimensjonen hos Afdal er den psykologiske, knyttet til stikkordene "fornuft", "følelser" og "atferd". Afdal knytter hvert av disse aspektene til tre spesifikke psykologiske teorier. Kohlbergs teori om moralsk utvikling representerer fornuftsaspektet, psykoanalysen representerer følelsesaspektet og atferdspsykologien representerer atferdsaspektet.

Den tredimensjonale modellen blir nå "innholdsfylt" gjennom utformingen av tre typologier for moralundervisning. Dette skjer i hovedsak ved at dimensjon 1 og 3 i den tredimensjonale modellen knyttes sammen. Man ender altså opp med de tre undervisningstypologiene som vi allerede kjenner fra Eidhamars framstilling. Hos Afdal er de utformet som:

- en "normbasert moraldannelse" som særlig inkluderer regeletikken og atferds- eller handlingsaspektet
- en "verdibasert etikkundervisning" som særlig inkluderer konsekvensetikken og fornuftsaspektet
- en "holdningsbasert moraldannelse" som særlig inkluderer holdningsetikken og følelsesaspektet.

Afdals modell er inkludert i den modellen som er framstilt i Tabell 8, side 81. Afdal understreker at modellen ikke pretenderer å gi en utfyllende beskrivelse av det etikkdidaktiske feltet. Men de tre typologiene representerer etter hans mening tradisjoner som har preget pedagogisk praksis i Norge de siste tiårene, og utgjør slik sett "et forsøk på begrepsfesting i en norsk kontekst". (Afdal et al 1997: 275).

Også hos Afdal forblir de relasjonelle aspektene stort sett implisitte i modellen. Det reises flere kritiske motperspektiv til Kohlberg. Han kritiseres for kjønnsbias, kontekstløshet og for å overse emosjonelle aspekter ved moral. Alle disse innvendingene har relasjonelle implikasjoner, uten at dette blir tydeliggjort i framstillingen. Når Afdal beskriver kritikken av Kohlbergs kontekstløshet, får framstillingen et kontekstorientert, mer enn et relasjonsorientert preg: "idealene står i komplekse, kulturelle og religiøse meningssammenhenger, og det moralske individ er et sammensatt menneske som ikke står alene, men i ulike kontekster." (Afdal et al 1997: 273).

Gilligans arbeider er bare omtalt svært summarisk hos Afdal, som en del av en feministisk kritikk mot Kohlberg. Vekten ligger heller ikke her på det relasjonelle som et motaspekt til det kognitive. Det sies bare at Kohlberg sannsynligvis ville ha funnet "en annen retning og form ved den moralske utviklingen hos jenter" (Afdal et al 1997: 273). Afdal utdyper ikke nærmere hva denne alternative utviklingsmodellen innebærer. Dermed blir det heller ikke tydelig at det dreier seg om relasjonalitet som noe mer enn et alternativt individuellkognitivt utviklingsforløp.

I Afdals beskrivelse av de tre dimensjonene i modellen forblir den relasjonelle dimensjonen implisitt, med ett unntak. I framstillingen av den holdningsbaserte moraldannelsen tematiserer han lærerens rolle som forbilde. Læreren beskrives i denne sammenheng som en "signifikant andre", en person man "speiler seg i" (Afdal et al 1997: 280). Afdal følger opp dette relasjonelle fokuset gjennom å referere til Nel Noddings' utvikling av en pedagogisk etikk med basis i omsorgsbegrepet til forskjell fra det maskuline rettferdighetsbegrepet. Her framheves betydningen av en lærer-elev-relasjon basert på omsorg og tillit. Dette relasjonelle aspektet utgjør likevel ikke noe mer enn et delaspekt ved framstillingen av modellen. Det eksplisitt relasjonelle appliseres bare på forholdet mellom lærer og elev, og framheves ikke som noe vesentlig moralsk/etisk aspekt i elevers skoleforhold og hjemme-/fritidsforhold.

I en nyere artikkel (Afdal 2003) har Afdal selv kommentert modellens relative taushet vis-à-vis det relasjonelle. Han beskriver her typologien som et forsøk på å "ivareta det teoretiske mangfold som finnes om det moralske" forstått "i lys av atferds-, kognitiv og psykoanalytisk teori", mens et manglende perspektiv er "det sosialpsykologiske med vekt på det relasjonelle i moralen." (Afdal 2003: 15). Afdal antyder en videreutvikling av typologien i relasjonell retning. I en ennå ikke publisert artikkel argumenterer Afdal for at etikkdidaktikk må forstås som en situert praksis, knyttet til en moralsk/etisk språksetting av selve undervisningskonteksten og undervisningssituasjonen. I en slik forståelsesramme vil etikkdidaktikken ifølge Afdal få en dialogisk karakter: "The purpose, rules and virtues of education are not self-

evident. They have to be found and constructed through reflective moral dialogue on educational practice. This understanding is interpretative in the sense that there are no neutral or final criteria for morality and moral education outside of interpretations. And the understanding has to be developed in dialogue because moral education deals with the space and interaction between human beings." <sup>10</sup>

I denne artikkelen synes Afdal å gi relasjonelle aspekter en langt mer grunnleggende funksjon enn i tidligere framstillinger. Synspunktene i denne artikkelen er imidlertid ikke relatert til modellutviklingen i tidligere framstillinger. Det er derfor noe uavklart hvilket praktisk gjennomslag relasjonelle aspekter vil ha i modellen. Dialog kan utformes med prosedurale betingelser som fokuserer på normaspekter mer enn relasjonsaspekter, slik tilfellet er i diskursetiske tilnærminger.

### 3.2.5 Oppsummering

Skal man oppsummere de tre etikkdidaktiske framstillingene, må man kunne si at Eidhamar og Afdal i utgangspunktet anlegger andre vinklinger enn Christoffersen. Hos Eidhamar gis spenningen mellom Kohlberg og Gilligan en viss oppmerksomhet. Men det relasjonelle aspektet i Gilligans kritikk videreføres ikke, det innordnes i stedet i et psykologisk fundert emosjonsperspektiv. I Afdals tidligste framstilling (Afdal et al 1997) får spenningen mellom Kohlberg og Gilligan ingen selvstendig plass. Den feministiske kritikken framstår mer som et modifierende element ved Kohlbergs teoridanning. I Afdals beskrivelse av holdningsdimensjonen dukker det relasjonelle aspektet opp igjen, men heller ikke her framstår det som mer enn et bimotiv. I senere arbeider har Afdal skissert trekk av en etikkdidaktikk hvor det synes å være større spillerom for relasjonelle aspekter.

Mens Christoffersens framstilling i hovedsak bekrefter Benhabibs anliggende om en syntese mellom prinsipporientert og relasjonsorientert tilnærming til etikk, gis det hos Eidhamar og Afdal ingen direkte holdepunkter for en plassering vis-à-vis Benhabib. Begge framhever det som uheldig om etikkundervisningen får en rasjonal-kognitiv dominans. Men for å skape en balansert helhet griper de i utgangspunktet ikke til et relasjonsperspektiv, men til normperspektiv og holdningsperspektiv. Slik jeg leser det, får framstillingen hos Eidhamar og i Afdals tidligere arbeider dermed et mer individorientert og mindre relasjonsorientert preg enn det jeg finner hos Christoffersen, mens Afdal antyder er mer relasjonelt anliggende i senere arbeider.

Gjennomgangen i det foregående tegner altså et noe tvetydig bilde. Den etikkteoretiske debatten som prosjektet tar utgangspunkt i, vektlegges ulikt i

---

<sup>10</sup> Artikkelen "Facts, Values and Moral Education". Publiseres i Nordisk Pedagogikk 4/2004.

etikkdidaktiske framstillinger. Det kan tolkes slik at ikke alle didaktikere opplever debatten som like grunnleggende eller relevant for arbeidet med etikk- og verdiformidling i en undervisningskontekst. Hvilke rasjonaler som ligger bak disse forskjellene i vektlegging, er ikke tydeliggjort i framstillingene. Men det synes rimelig klart at det dreier seg om valg av ulike forståelsesrammer. Hos Christoffersen synes det å være en større balanse mellom et individuelt karakterperspektiv og et relasjonelt interaksjonsperspektiv i teoritilfanget enn hos de to øvrige forfatterne. Verken Eidhamar eller Afdal overskrider etter mitt syn det individorienterte karakter- og dannelsesperspektivet i sine tidligere arbeider. Afdals senere arbeider antyder en utvikling og nyorientering, men er så langt ikke tydelig relatert til de etikkteoretiske problemstillingene som er utgangspunkt for denne framstillingen.

### 3.3 Relasjon og norm/prinsipp i lærebøker i faget religion og etikk

Litteraturen som er beskrevet i det foregående, representerer didaktisk refleksjon i skjæringspunktet mellom teori og praksis, men på et nivå hvor refleksjonen er relativt eksplisitt. I de lærebøkene jeg tar for meg i det følgende, vil teoretiske debattfelt og skillelinjer i mindre grad være tematisert og synliggjort. Vekten ligger her på en brobygging mellom teori og praksis, og utvalget av de teoriaspektene som anvendes i denne brobyggingen, er i liten eller ingen grad begrunnet i tekstene. Utvalget av lærebøker framgår av Tabell 6 (nedenfor).

#### Tabell 6: Lærebøker i faget religion og etikk

Forfattere som er oppgitt som ansvarlige for etikkdelen i læreboken, er uthevet.

Forfattere	Tittel	Forlag/år	Merknad
<b>Heiene</b> , Myhre, Opsal, Skottene, Østnor	Mening og mangfold	Aschehoug 1997	I bruk i en av respondentklassene
<b>Christoffersen</b> , Rasmussen, Thelle	Mennesket og mysteriet	Det norske Samlaget	
Gaarder, Hellern, Notaker	Religionsboka	Gyldendal 1997	I bruk i en av respondentklassene
Gaarder, Hellern, Notaker	Religion og etikk	Gyldendal 2000	I bruk i to av respondentklassene
Grande, Myklebust	Logos	Cappelen 1997	
<b>Kvamme</b> , Steineger, Lindhardt, Hauge	I samme verden	Cappelen 2002	Utgitt etter elevundersøkelsen



Jeg har valgt å ta for meg alle de seks lærebøkene som er på markedet i skrivende stund, selv om bare tre av bøkene var i bruk i de klassene som deltok i elevundersøkelsen, og selv om en av bøkene er utgitt først etter at elevundersøkelsen var gjennomført.

Som nevnt i innledningskapitlet (kapittel 3.1, side 60ff), utgjør etikk det sjette av i alt seks hovedmål i læreplanen for faget religion og etikk. Dette har medført at etikken tradisjonelt er framstilt samlet som en siste bolk i lærebøkene, og i mindre grad er integrert i det foregående religions- og livssynstoffet i bøkene. Den nyeste boken på markedet har imidlertid valgt å bryte noe med denne tradisjonen (Kvamme et al 2002). Ethiske grunnbegreper er her behandlet i innledningsdelen, og etiske aspekter ved de enkelte religioner og livssyn er tydelig tematisert i den videre framstillingen, før etikktemaet tas opp til mer selvstendig behandling i det siste kapitlet.

Behandlingen av etikk i bøkene er gjennomgående delt i en teoretisk del og en del som behandler konkrete etiske tema. Den teoretiske delen er gjerne sentrert om tre hovedpunkter: en gjennomgang av etiske grunnbegreper, en presentasjon av etiske modeller eller tilnæringsmåter og en framstilling av etisk resonnement. Temadelen har form av en beskrivelse og drøfting av aktuelle etiske utfordringer knyttet til privatetiske og samfunnetsetiske problemfelt, og omtales gjerne som "områdeetikk" eller "anvendt etikk". I hele framstillingen blir deler av stoffet utmyntet i form av arbeidsoppgaver, hvor det blir reist problemstillinger til videre bearbeidelse og diskusjon i klassen.

I den følgende gjennomgangen av bøkene vil jeg primært ta for meg lærebøkernes presentasjon av etiske modeller, ettersom det er denne delen av framstillingen hvor et eventuelt nedslag av de etikkteoretiske debattene vil være mest synlig. I tillegg vil jeg se nærmere på nedslag i ett av temaene innenfor områdeetikken og på anvendelsen av et sentralt etisk begrep i framstillingene.

### **3.3.1 Prinsipp og relasjon i lærebøkernes teoretiske modellanvendelse**

I den etikkteoretiske framstillingen i foregående hovedkapittel ble det redegjort for skjelningen mellom teleologiske og deontologiske tilnæringer til etikk (Tabell 3, side 34). I lærebøkene for faget religion og etikk har man vanligvis valgt en forenklet framstilling. Her tar man utgangspunkt i spesifikke etikkteoretiske retninger som konsekvensetikk og pliktetikk, slik det framgår av kolonnen merket "gjennomgående modeller" i Tabell 7 (følgende side). Det teoretiske hovedskillet mellom teleologisk og deontologisk etikk blir nedtonet.

**Tabell 7: Normative etiske grunnmodeller i lærebøker i faget religion og etikk**

\* Grande & Myklebust (1997) opererer med formålsetikk og konsekvensetikk som separate modeller, mens Heiene et al (1997) ser formål og konsekvens som delaspekter ved samme modell.  
 \*\* Termen sinnelagsetikk benyttes i noe ulike betydninger hos forfatterne. Hos Gaarder et al (1997) beskrives det som en variant av en kantiansk pliktetikk forstått som holdningsetikk, mens det hos Grande & Myklebust (1997) opptrer som en selvstendig, personorientert modell.

Læreverk	Gjennomgående modeller: handlingsorienterte aspekter	Personetisk aspekt	Relasjonsetisk aspekt
Heiene et al (1997)	Pliktetikk og formålsetikk*	Holdningsetikk	
Christoffersen et al (1997)	Konsekvensetikk og pliktetikk		Nærhetsetikk
Gaarder et al (1997)	Pliktetikk/sinnelagsetikk** og konsekvensetikk	(Sinnelagsetikk**)	
Gaarder et al (2000)	Pliktetikk og konsekvensetikk		
Grande & Myklebust (1997)	Pliktetikk, formålsetikk* og konsekvensetikk	Sinnelagsetikk**	
Kvamme et al (2002)	Konsekvensetikk og pliktetikk	Dydsetikk	Nærhetsetikk

Som man ser av oppstillingen i Tabell 7, er det spenningen mellom et konsekvensetisk/formålsetisk og et pliktetisk perspektiv som framstår som gjennomgående modeller i lærebøkens framstillinger (tabellens andre kolonne). Dette tilsvarer fra én side sett den grunnleggende skjelningen mellom teleologiske og deontologiske perspektiver, og representerer samtidig et handlingsorientert perspektiv på etikk. De fleste av lærebøkene velger imidlertid å bygge ut framstillingen med andre perspektiver. Personaspekter knyttet til det etiske subjektet er aktivert i tre-fire av framstillingene, mens relasjonelle aspekter mellom etisk subjekt og medsubjekt er tematisert i to av bøkene, knyttet til synspunkter fra den såkalte nærhetsetikken.<sup>11</sup>

Den gjennomgående etiske tilnærmingen i de seks lærebøkene tar altså utgangspunkt i forholdet mellom en pliktetisk og en konsekvensetisk/formålsetisk modell. Den pliktetiske modellen forankres filosofihistorisk hos Immanuel Kant og eksemplifiseres med hans kategoriske imperativ. Konsekvensetikken knyttes på tilsvarende måte til John Stuart Mill og hans nyttemoral eller utilitarisme.

Med sitt kantianske utgangspunkt er pliktetikken generelt sett å forstå som en del av den kognitive, prinsipporienterte tradisjonen som utgjør skyteskiven for den relasjonsetiske kritikken. Flere av lærebøkene er også kritiske til pliktetikken, men denne kritikken er gjennomgående ikke relasjonelt begrunnet. Innvendingene er dels knyttet til pliktetikken uavklarte forhold til normkonflikter (Gaarder et al 1997; 2000;

<sup>11</sup> Grande & Myklebust (1997) opererer i tillegg med en situasjonsetisk modell.

Heiene et al 1997) og til problemet med et reduksjonistisk menneskesyn som antas å være en konsekvens av en ensidig kognitiv tilnærming (Christoffersen et al 1997). På den annen side finner vi hos Heiene (et al 1997) et forsvar for pliktetikken som har relasjonelle undertoner. Han tar utgangspunkt i problemet med normkonflikter og argumenterer for at noen normer må være mer grunnleggende enn andre. Disse normene beskriver han som "uttrykk for respekt og nestekjærlighet". Selv om Heiene her ikke forlater den prinsipporienterte forståelsesrammen, aktiverer han begreper som har relasjonelle konnotasjoner.

Som teleologisk etikk kan konsekvensetikken synes å være mer åpen for relasjonelle aspekter enn pliktetikken. Ikke desto mindre er det nettopp på dette punktet den blir utsatt for kritikk i flere av framstillingene. Både Christoffersen (et al 1997) og Gaarder et al (2000) mener å påvise at konsekvensetikken mangler både verdimesig og relasjonell substans. Heiene (et al 1997) synes å følge opp denne kritikken når han påpeker risikoen for en konsekvensetisk nyttemoral som ikke bevarer mennesket som fokus.

I lærebøkens drøfting av de to gjennomgående modellene ligger det altså kimer til et relasjonelt anliggende. Men dette anliggendet blir først utviklet i den grad forfatterne tar for seg mer alternative modeller. En slik alternativ modellbeskrivelse finner man primært i tre av lærebøkene (Christoffersen et al 1997; Heiene et al 1997; Kvamme et al 2002). I de tre øvrige framstillingene er alternativene lite tydelige. Gaarder et al (1997) omtaler sinnelagsetikken som et rent personorientert aspekt ved pliktetikken. I Gaarder et al (2000) er det sinnelagsetiske aspektet tonet ned, og hos Grande & Myklebust (1997) er behandlingen av de etiske modellene så kortfattet at en nærmere innholdsbestemmelse blir problematisk.

Den mest profilerte utviklingen av en alternativ modell finner vi hos Christoffersen (et al 1997). Han beskriver konsekvens- og pliktetikken som ensidig handlingsorientert, og påpeker at det i eldre etikk var et langt tydeligere personfokus. Når Christoffersen utfolder det alternative perspektivet, er det imidlertid ikke en personorientert dydsetikk vi møter. Han knytter i stedet an til filosofene Knud E. Løgstrup og Emmanuel Levinas. Hos disse to finner han et relasjonelt fellestrekk. Ethiske prinsipper utvikles her med basis i grunnleggende relasjoner. Hos Løgstrup springer relasjonen ut av fenomener som barmhjertighet og tillit, mens det relasjonelle hos Levinas er knyttet til "Ansiktets" krav om respekt og omsorg som utløser ansvar for "den Andre".

I møtet med en pluralistisk utfordring framstår Løgstrup og Levinas ifølge Christoffersen som et alternativ til en mer tradisjonell, normorientert eller dydsorientert etikk: "K. E. Løgstrup og Emmanuel Levinas legger vekt på at det er

gjennom *samlivet med andre mennesker* vi lærer å forstå hva som er rett og galt" (Christoffersen et al 1997: 346). Selv om de to etikkerne har utgangspunkt i kristne og jødiske livssynstradisjoner med tydelig normgrunnlag, pretenderer de å utvikle en etikk som er bygget på et allment grunnlag.

Christoffersens etikdidaktiske posisjon er tidligere beskrevet som et forsøk på å balansere prinsipporienterte og relasjonsorienterte aspekter (kapittel 3.2.1, side 64ff). Også lærebokframstillingen er preget av dette. Den relasjonsbaserte etikken blir ikke stående alene, men suppleres med den prinsipp- og rettferdsorienterte etikken hos John Rawls, summert i hans tese om "overlappende enighet" mellom etiske posisjoner. Christoffersen oppsummerer sin gjennomgang av den teoretiske etikken med å hevde at troen på den fornuftige samtale utgjør et fellesanliggende for en prinsipporientert og en relasjonsorientert etikk. Det er mulig å bli enige et stykke på vei.

Christoffersen er den eneste av lærebokforfatterne som utvikler det relasjonsorienterte perspektivet i en viss bredde. Hos Kvamme (et al 2002) presenteres både en dydsetisk og en nærhetsetisk modell som supplement til konsekvens- og pliktetikken. Den dydsetiske modellen utvikles ikke i retning det relasjonelle. Tvert imot problematiseres denne modellen som potensielt egosentrisk, altså et nærmest antirelasjonelt aspekt. Når Kvamme lanserer nærhetsetiske synspunkter fra Løgstrup, er det primært som et verktøy for å bevisstgjøre på maktforhold. Den som blir vist tillit, får også makt over en annen. Kvamme velger altså en annen innfallsvinkel enn Christoffersen. Slik jeg leser Kvammes framstilling, anvender han ikke nærhetsetikken for å vise hvordan normdanning kan gis en relasjonell basis, men mer for å tydeliggjøre de relasjonelle implikasjonene som ligger i en moralsk/etisk utfordring.

Tidligere i framstillingen har Kvamme også omtalt Levinas' etikk. Hans nærhetsetikk brukes som eksempel på en tilnærming som framhever individets annerledeshet. "Ansiktet" blir en utfordring til en egosentrisk livsfortolkning. Kvammes anvendelse av nærhetsetikken har også her et mer balanserende enn kontrasterende sikte. Hos Kvamme utgjør den, slik jeg ser det, ett blant en rekke delaspekter i en helhetlig tilnærming til etikk, og ikke den ene av to grunnleggende poler i etikken, slik Christoffersens framstilling vinkler det.

Hos Heiene (et al 1997) er spesifikt relasjonsetiske modeller ikke omtalt. Her opptrer en holdningsetisk modell som en del av en etikkteoretisk syntese. Den holdningsetiske modellen har et karakterdannende sikte, å utvikle ansvarlighet gjennom modning og erfaring. Det dreier seg om et personfokus mer enn et relasjonsfokus. I likhet med Kvamme har også Heiene kritiske merknader til holdningsetikkens egosentrisitet. Holdningsetikken kan føre til et fokus på egne motiver i stedet for å rette oppmerksomheten mot den eller dem som trenger hjelp.

Med dette spør Heiene indirekte etter etiske modeller som ivaretar alter-aspektet i etikken, uten at han følger dette videre opp. Etterspørselen kan nok leses som et visst relasjonsetisk anliggende. Samtidig velger jeg å forstå det slik at relasjonsetikk ideelt sett innebærer et fokus på forholdet mellom ego og alter mer enn et ensidig alterfokus. Slik sett utgjør Heienes kritikk mer et delaspekt enn en helhetlig relasjonsetisk tilnærming.

Lærebøkene framstilling av teoretiske modeller viser altså en noe variabel aktivering av prosjektets teoretiske tilfang. Christoffersen har også her den mest profilerte framstillingen av det tematiske spenningsfeltet mellom prinsipp og relasjon. Både teoritilfang og begrepsbruk er her imidlertid ulik den man finner i framstillingene på høyskolenivå. Den utviklingspsykologiske debatten er ikke trukket inn. Det er klassiske og nyere modeller fra filosofisk etikk som råder grunnen.

### 3.3.2 Prinsipp og relasjon i lærebøkene temadel

Lærebøkene presentasjon av teoretiske modeller utgjør en basis for den etterfølgende temadelen. Når grensene mellom teori og praksis krysses, kan teoriaspekter aktualiseres på ulik måte. I det følgende vil jeg forsøke å spore spenningen mellom relasjon og prinsipp i denne grensekrysningen. Jeg har valgt å ta for meg bøkene framstilling av et presumptivt nærrelasjonelt tema, nemlig samlivsetikken.

Framstillingen av dette temaet i lærebøkene følger ikke noen felles mal. I bøkene til Gaarder et al (1997; 2000) er temadelen ganske kort, og samlivsetikken er beskrevet bare i form av en kort skisse med arbeidsoppgaver. Framstillingen i disse to bøkene gir dermed ikke grunnlag for noen egentlig vurdering av temaet. Hos Grande & Myklebust (1997) finner man bare spredte antydninger av en samaktivering av relasjon og prinsipp knyttet til begreper som "omsorg", "trofasthet" og "tillit" (Grande & Myklebust 1997: 351, 354).

Kvamme starter sin framstilling med å hente fram igjen maktperspektivet fra teoridelen (Kvamme et al 2002: 358). Innledningsvis blir det understreket at tillit og åpenhet knyttet til et seksuelt forhold gir mulighet både for positiv bekreftelse og destruktiv maktutøvelse. Dette teoriperspektivet er, som før nevnt, utledet av Løgstrups etikk, og det representerer en sammenveving av relasjonelle og normmessige aspekter. Perspektivet legges imidlertid ikke til grunn for den etterfølgende framstillingen. Denne er preget av en overveiende deskriptiv tilnærming med enkelte normative innslag. I disse normative innslagene antydes et samspill mellom relasjonell og prinsipiell tilnærming knyttet til gjensidighetsbegrepet og til mer

holdningsetiske aspekt som det å "ha respekt for andres grenser og sine egne" (Kvamme et al 2002: 359). Relasjonsetiske aspekter tematiseres imidlertid ikke som sådanne i framstillingen.

Hos Heiene (et al 1997) er normaspektet ved seksualitet tematisert i et eget delkapittel (Heiene et al 1997: 394f). Forfatteren tar utgangspunkt i det han beskriver som en generell usikkerhet knyttet til hvilke normer som skal styre seksuallivet. Han aktiverer tre normer som adresserer ulike relasjonelle aspekter: "hensynet til en selv", "hensynet til den andre parten" og "hensynet til fellesskapet" (Heiene et al 1997: 394f). I tillegg trekker han fram et mer psykologisk-eksistensielt perspektiv hvor seksualiteten integreres i "personligheten og livet". Heienes normaktivering er knyttet til begrepene "trygghet, omsorg og ansvar". Slik jeg leser framstillingen, er det normperspektivet som er primært. Normene lanseres først og blir gjenstand for en relasjonell nyansering og konkretisering. Konkretiseringen utgjør samtidig en begrunnelse for normenes gyldighet. De er til for å skape trygghet og samhörighet. Det er altså en tydelig samhörighet mellom norm og relasjon i Heienes framstilling, selv om det formelle utgangspunktet er normmessig.

Hos Christoffersen møter vi en noe annen tilnærming. I likhet med Heiene velger han å tematisere det normmessige eller etiske helt eksplisitt i framstillingen. Men hos Christoffersen er utgangspunktet helt klart relasjonelt. Han framhever innledningsvis at seksuallivet gir enestående muligheter for nærhet: "I seksuallivet er vi nakne, ikke bare rent konkret, men også i overført betydning. Vi utleverer oss, vi gir og får fortrolighet" (Christoffersen et al 1997: 362). Den videre utviklingen av et etisk fundament for samlivet er knyttet til begrepene *tillit* og *ansvar*. Tilliten knyttes dels til forholdet mellom partene i samlivet, konkretisert gjennom seksuallivet, og dels til barnets møte med foreldre.

Christoffersen argumenterer for at det moralske ansvaret vokser fram av denne tilliten som relasjonelt fenomen. Ekteskaps- eller partnerskapsløfter er ikke å forstå som en etablering av ansvar, men som en offentliggjøring av et ansvar som allerede eksisterer. Poenget er at "løftene ikke *skaper* ansvaret, men *bekrefter* det" (Christoffersen et al 1997: 366).

Slik jeg leser Christoffersen, har hans resonnement en motsatt bevegelsesretning av den vi har sett hos Heiene. Hos Christoffersen er det en bevegelse fra relasjon mot norm, mens Heiene har et tydelig normfokus i utgangspunktet. Begge tilnæringsmåtene eksemplifiserer et samspill mellom norm og relasjon. Både hos Christoffersen og Heiene er det rom for nyanseringer og drøftinger av så vel normaspekter som relasjonsaspekter. Men tyngdepunktet er forskjellig. Heiene formidler et kultur- og tradisjonsanliggende. Han ønsker å "trekke fram noen normer

som kan begrunnes ut fra et humanistisk og et kristent menneskesyn" (Heiene et al 1997: 394). Christoffersen formidler et relasjonsanliggende.

### 3.3.3 Ansvarsbegrepet i lærebøkene

Som en tredje innfallsvinkel til lærebøkene behandling av forholdet mellom prinsipp og relasjon, velger jeg å se på anvendelsen av ansvarsbegrepet. I læreplanen for faget religion og etikk er termen "ansvar" brukt som benevnelse på ett av en rekke etiske hovedbegrep som elevene skal kjenne (Læreplan 1996). Dette begrepet er i liten grad behandlet i de etikkdidaktiske framstillingene på høyskolenivå. Men i lærebøkene i religion og etikk er det naturlig nok viet en viss oppmerksomhet.

Med ett unntak har alle lærebøkene en framstilling av ansvarsbegrepet i innledningen til etikkdelen.<sup>12</sup> Det er ikke tale om egentlige definisjoner av begrepet, mer om en beskrivelse eller eksemplifisering av begrepets betydningskontekst. Mest prinsipiell er framstillingen hos fagetikerne Christoffersen (et al 1997) og Heiene (et al 1997). Her framheves ansvarsevnen som et karakteristikum som skiller menneskearten fra andre biologiske vesener. Hos Christoffersen knyttes ansvar til "skyld", mens det hos Heiene knyttes til "frihet". I de andre framstillingene er beskrivelsene nært knyttet til eksempler. Kvamme (et al 2002) plasserer begrepet i en mobbekontekst og knytter det til muligheten for å velge. Gaarder et al har i sin ene bok en framstilling knyttet til ulike historiske betingelser som ender opp i en sammenknytning av ansvar og solidaritet (Gaarder et al 1997: 346f). I deres andre bok er framstillingen knyttet til et eksempel fra nazitidens konsentrasjonsleirer, og ansvaret knyttes til forestillingen om å måtte "svare for", "stå til regnskap" og dermed også til begrepet "frihet" (Gaarder et al 2000: 206f).<sup>13</sup>

Forståelsen av begrepet er gjennomgående knyttet til tanken om menneskets valgfrihet. Det understrekes i flere av framstillingene at ansvar er et grunnleggende begrep i etikken (Christoffersen et al 1997: 345; Gaarder et al 1997: 346; Heiene et al 1997: 347). Begrepet anvendes også i den problemorienterte delen av etikkframstillingen i tilknytning til en rekke temaer. Dette gjelder individorienterte etiske temaer som samliv, abort, trafikk og rus, samt samfunnsetiske tema som miljø, likeverd, bioteknologi og krig.

I de fleste av disse tilfellene er begrepsbruken likevel ikke tematisert. Ansvarsbegrepet anvendes uten egentlig å gjøres til et selvstendig poeng i

<sup>12</sup> Grande & Myklebust (1997) overlater til elevene å bestemme begrepets innhold.

<sup>13</sup> Det bør nevnes at Gaarder (et al 2000) gir ansvarsbegrepet en kort relasjonell tilknytning, og illustrerer dette med et bilde av en barnehånd og en mannshånd. Dette relasjonelle perspektivet er imidlertid ikke videre utviklet i framstillingen.

sammenheng. Bare i framstillingen av samlivsetikken er det tilløp til en mer fokusert anvendelse av begrepet. Hos Grande & Myklebust (1997: 347) brukes sammenstillingen "Omsorg og ansvar" som tittel på den samlivsetiske delen. Denne begrepskombinasjonen er også forholdsvis gjennomgående i teksten. Men med den manglende begrepspresisering i den teoretiske delen, er det ikke uten videre klart hvilken forståelse av begrepet forfatterne legger til grunn.

Også hos Heiene (et al 1997) forekommer ansvars- og omsorgsbegrepet i samme kontekst. Både hos Heiene og Grande & Myklebust benyttes termene i holdnings- og handlingsorienterte uttrykksmåter som "vise ansvarlighet og omsorg", "ta omsorg og ansvar" og "vise omsorg og ta ansvar". I utgangspunktet kunne man kanskje anta at omsorgsbegrepet er mer relasjonelt orientert, mens ansvarsbegrepet har en tydeligere normorientering. De nevnte forfatterne synes imidlertid ikke å tilstrebe noen slik distinksjon. Relasjonelle og normmessige aspekter er tett sammenvevd og vanskelig å skjelle fra hverandre, i den formen begrepene har i disse framstillingene.

Atskillig mer distinkt er begrepsbruken hos Christoffersen (et al 1997). Her er som før nevnt begrepsparet "tillit" og "ansvar" bærende i framstillingen av en relasjonsbasert etikk. Noe påfallende er det at Christoffersen ikke relaterer anvendelsen av ansvarsbegrepet til den innledende innholdsbestemmelsen. Her ble som nevnt ansvar knyttet til "skyld" mer enn til "tillit". Uansett synes forholdet mellom tillit og ansvar å framstå som et samspill mellom relasjonsaspekter og normaspekter. For Christoffersen eksisterer ansvar i samlivet, som før nevnt, uavhengig av offentlige kontraktinngåelser: "Plikter og rettigheter vokser tvert imot fram gjennom den *tilliten* samlivet bygger på" (Christoffersen et al 1997: 365). "Samliv" betegner her et relasjonsaspekt og "plikter og rettigheter" et normaspekt. "Tilliten" synes i denne sammenheng å få en form for formidlerrolle mellom relasjon og norm. Det er dette fenomenet i samlivet som utkrystalliserer de normmessige aspektene som ligger implisitt i relasjonen.

Ansvarsbegrepet framtrer hos Christoffersen som et tydelig normbegrep med et like tydelig relasjonelt utspring. Det didaktiske anliggendet i framstillingen synes å være det samme som hos Heiene og Grande & Myklebust: å understreke sammenheng mellom relasjonelle og normmessige aspekter. Men Christoffersen velger altså en begrepsmessig langt mer distinkt framstilling av dette forholdet.

### **3.4 To etikkdidaktiske grunnmodeller**

Framstillingen i dette kapitlet tegner etter mitt syn konturene av to grunnmodeller i den etikkdidaktiske litteraturen. Den ene modellen har sin basis i en skjelling mellom



tre aspekter: et regel- og handlingsaspekt, et konsekvensaspekt og et holdnings- og karakteraspekt. Det er denne modelltenkningen som synes å prege framstillingen i flertallet av de lærebøkene som er presentert tidligere i kapitlet. Denne modellen er synliggjort også i to av framstillingene på høyskolenivå. Hos Afdal er den videreutviklet til et samvirke av typologier for moralsk dannelse, slik det er skissert tidligere i kapitlet. Afdal har også antydnet at modellen kan utvides med et relasjonsaspekt. I gjengivelsen av Afdals modell Tabell 8 (nedenfor) er dette relasjonsaspektet antydnet i form av en fjerde kolonne:

### Tabell 8: Dannelsestypologisk modell

Tabellen er gjengitt etter Afdal (et al 1997: 281). I min gjengivelse er det lagt til en fjerde kolonne som gir plass for det relasjonsbaserte tilleggsperspektivet som Afdal har antydnet (Afdal 2003).

Moralsk dannelse - tre (fire) typologier				
	<i>Normbasert</i>	<i>Verdibasert</i>	<i>Holdningsbasert</i>	<i>Relasjonsbasert</i>
<i>Etisk modell</i>	Regeletikk	Konsekvensetikk	Holdningsetikk	Antydnet Foreløpig ubeskrevet
<i>Etisk fokus</i>	Handling Regler	Konsekvens Verdi Mål/middel	Karakter Holdning Livsløp	
<i>Pedagogisk mål</i>	Handlingsmål Rett handling	Kunnskapsmål Bevisstgjøring	Opplevelsesmål Kulturell egenerkjennelse	
<i>Pedagogisk arbeid</i>	Grensesetting Regeldannelse Sanksjoner Refleksjon over handling og norm	Aktivt verdivalg Dialog Case Språkliggjøring Etisk kunnskap	Kulturelle møter Fortelling Estetikk Kropp Se og fortolke	
<i>Læreren</i>	"Herre" Autoritet	"Veileder" Distansert	"Tjener" Forbilde	
<i>Eleven</i>	Handlende Fri innenfor grenser	Fornuftig Fri Autonom	Følende og fornuftig Kroppslig Kulturell	

Den andre modelltenkningen skisseres hos Christoffersen. Han har ikke gitt tilsvarende tabellariske framstillinger av sin etikdidaktiske tilnærming. For sammenligningens skyld tar jeg meg likevel den frihet å skjematiskere det jeg oppfatter som noen hovedanliggender hos Christoffersen, slik det er vist i Tabell 9 (følgende side).

Christoffersens tilnærming er den mest renskårne, og dermed den som tydeligst synliggjør det spennet mellom relasjon og norm som har fokus i innværende prosjekt.

Afdals modell opererer med et større spekter. I den utvidede versjonen av Afdals modell inkorporeres aspektene i Christoffersens modell, og man kan ane konturene av Christoffersens spenningsfelt i et forhold mellom venstre og høyre del av den utvidede modellen. Både Christoffersen og Afdal intenderer slik sett et samspill mellom relasjonelle og normmessige aspekter, selv om premissene for deres tilnærminger er noe ulike.

### Tabell 9: Hovedanliggender i Christoffersens tilnærming til pedagogisk etikk

Oversikten bygger på Christoffersens etikkdidaktiske framstilling for høyskolestudenter (Christoffersen & Selvik 1999) og Christoffersens framstilling i læreboken for videregående skole (Christoffersen et al 1997)

Pedagogisk etikk - det grunnleggende spenningsfeltet		
	<i>Prinsippetisk tradisjon</i>	<i>Relasjonsetiske/personetiske utfordringer</i>
<i>Etisk basis</i>	Rasjonale, universelle prinsipper (Kant og Kohlberg)	Relasjonell avhengighet (Løgstrup) Relasjonell omsorg (Gilligan)
<i>Konkretiserte etiske og didaktiske spenningsfelt</i>	Fornuft Regler Handlinger	Følelser Fortellinger Dyder
<i>Tilknytningspunkt i lærebokframstilling</i>	Handlingsorientering (konsekvensetikk og pliktetikk)	Relasjonell personorientering (nærhetsetikk)

### 3.5 Normgrunnlag for etikkdidaktisk praksis

I det foregående har jeg beskrevet den etikkdidaktiske litteraturens behandling av forholdet mellom relasjon og norm. Hos Benhabib knyttes dette forholdet til vilkårene for forhandlinger mellom aktørene i den etiske diskursen. Også den etikkdidaktiske litteraturen er opptatt av dette forholdet. Benhabib tar til orde for en prosedural tilnærming til etikk som har likhetstrekk med Habermas' diskursetiske modell (jfr. kapittel 2.3.1, side 47ff). Benhabib beskriver en slik prosedural tilnærming som åpne forhandlinger av normer og normforståelse, og krever med dette at autoritative moraltilnærminger setter til side sine krav om eksklusivitet og deltar i forhandlingene på linje med andre.

Dette er spørsmål som angår tilretteleggingen av arbeidet innenfor didaktiske praksisfelt. De etikkdidaktiske framstillingene tar opp dette i ulik grad og belyser eller drøfter mulighetene for å skape en undervisningssituasjon hvor ulike verdigrunnlag kan møtes i likeverdighet. Habermas' diskursetikk og John Rawls teori om

overlappende enighet framheves i flere av framstillingene som idealmodeller for slike møter (Leer-Salvesen et al 2001: 63ff, 177; Christoffersen et al 1997: 346; Kvamme et al 2002: 342f). Det vises også til konkrete forsøk på å formulere etiske basisverdier på tvers av religioner og livssyn (Afdal et al 1997: 57f; Heiene et al 1997: 412ff).

Samtidig stilles det spørsmålstegn ved hvorvidt en herredømmefri samtale er mulig i forholdet mellom lærer og elev. Flere av framstillingene problematiserer muligheten for verdinøytralitet i skolen (Afdal et al 1997: 164; Leer-Salvesen et al 2001: 166ff; Skrunes 2001: 75). Eidhamar hevder at en slik nøytralitet er illusorisk og i strid med gjeldende læreplan (Leer-Salvesen et al 2001: 167f). Afdals medforfatter Leganger-Krogstad viser til hvordan muslimske foreldre opplever sekulære trekk ved norsk skole som vel så problematiske som de religiøse, og viser hvordan norsk skole bevisst velger å framheve verdier, som for eksempel likestilling mellom kjønn, som kolliderer med religiøse tradisjoner (Afdal et al 1997: 56, 68). Det understrekes også fra flere hold at undervisning som dialog tjener på tydelighet, at eleven på denne måten får reelle meninger å utvikle seg i møte med (Skrunes 2001: 78; Afdal et al 1997: 61f).

Deler av drøftingene i de høgskolerettede framstillingene har et KRL- og grunnskolefokus med vinklinger som ikke uten videre er relevante for problemstillingen i dette prosjektet. Likevel finnes det her kritiske synspunkter som kan belyse også situasjonen i videregående skole. Eidhamar påpeker en spenning mellom skolens formålsforankring i kristenhumanistiske verdier og den likestillingen av ulike religioner og livssyn som religions- og etikkundervisningen forutsetter. (Leer-Salvesen et al 2001: 187). Christoffersens medforfatter, Selvik, tar denne kritikken videre ved å påvise spenninger i det antatt homogene verdigrunnlaget til skolen:

"Selv om kristen og sekulær humanisme kan ha mye til felles når det gjelder etikk og menneskelige verdier, skal det ikke stikkes under en stol at det er nyanseforskjeller, spenninger og til og med merkbare motsetninger mellom en kristen og en sekulær humanisme i synet på mennesket og derfor også i synet på etikk. Det er tross alt ikke et friksjonsfritt forhold mellom de to nevnte livssyn. Her rører vi ved noe av svakheten ved det konsensusidealet som kommer til syne i læreplanene. Trangen til å harmonisere mellom livssyn gjør at forskjellene og motsetningene blir borte (Christoffersen & Selvik 1999: 100).

Selvik sier videre at denne tendensen til harmonisering fremmes ved at "verdibegreper i overveiende grad presenteres som historieløse abstraksjoner" (Christoffersen & Selvik 1999: 100). Han eksemplifiserer dette med hvordan en abstrahert framstilling av solidaritetsbegrepet tilslører at dette begrepet også aktualiserer konflikt og motsetninger: "Man kan ikke være solidarisk med all verden. Mange ganger tvinges vi til å ta parti *for* noe/noen og dermed nødvendigvis også *mot* noe/noen." (Christoffersen & Selvik 1999: 100).

Eidhamar og Selvik påpeker her komplekse trekk ved skolen som oppdragende og verdiformidlende institusjon i et pluralistisk samfunn. Den sameksistensen mellom verdipreferanser og verdimeessig likestilling som skolen legger opp til, rommer spenningsforhold og kan være komplisert å formidle til elever som møter skolens offisielle verdipreferanser med skepsis. Selvik illustrerer etter mitt syn denne kompleksiteten gjennom følgende resonnement:

"Normer er i prinsipp foranderlige og utskiftbare. Når det i dag snakkes mye om normoppløsning som noe entydig negativt, så er det viktig å påpeke at normoppløsning i en viss forstand både er naturlig og nødvendig. Barn og unge kan for eksempel ved en kritisk granskning av (deler av) normsystemet i voksenkulturen komme til å forkaste disse normene. Det springende punkt er selvfølgelig om man da har andre og helst bedre normer å sette i stedet" (Christoffersen & Selvik 1999: 104).

Dette utsagnet er fra én side sett en tydelig understrekning av den diskursive friheten og likeverdigheten som elevene skal nyte innenfor etiske og etikdidaktiske praksisfelt. Samtidig innfører den avsluttende setningen en betingelse som rommer en tvetydighet. Spørsmålet er hvilke aktører innenfor praksisfeltet som har eller skal ha myndigheten til å avgjøre hva som er "bedre normer". I en yrkesetisk del senere i framstillingen skriver Selvik at læreren må være dialogisk orientert, ikke belære, overtale eller påtrykke elevene sin sannhet. Han framhever det sokratiske idealet om fødselshjelperen, der lærer og elev sammen søker etter det sanne, gode og rette, samtidig som han oppfordrer læreren til å anvende sin uunngåelige maktposisjon på en demokratisk måte (Christoffersen & Selvik 1999: 115).

Så langt jeg kan forstå, framtrer det her en betydelig spenning mellom utfordrerperspektiver og samvirkeperspektiver i Selviks framstilling. Disse perspektivene vil utvilsomt i mange tilfeller kunne forenes i en kritisk-konstruktiv dialog mellom elever og lærer. Men spenningen rommer også betydelige utfordringer for skolen, særlig i de tilfeller da elevenes normutfordring framstår som en kritikk av aspekter ved det verdigrunnlaget skolen ser det som sin oppgave å videreformidle.

Det komplekse forholdet mellom skolens verdiformidling og elevenes frihet aktualiseres også i Afdals framstilling. Her finnes spenningen aktivert i forholdet mellom verdiperspektivet og holdnings- og normperspektivet i Afdals modell (jfr. Tabell 8, side 81). I sin utdyping av den verdibaserte typologien skriver Afdal:

"Det springende punkt er en avklaring av gode og mindre gode verdier. I et pluralistisk samfunn foreligger det ingen allmenn enighet om verdier, skolen kan derfor ikke fremme et verdisystem fremfor et annet. Det vil være moralsk tvang. Det man derimot kan kreve, er at elevene er bevisste sine valg - uansett hva de velger. Individet har ansvar for sine valg, eller rettere sagt ansvar for konsekvensene av sine valg, og da blir det pedagogiske arbeidet bestående i en bevisstgjøring av dette ansvaret. I

utgangspunktet er spørsmålet om normativitet helt åpent - det er overlatt den enkelte" (Afdal et al 1997: 277)

I beskrivelsen av denne typologien framheves altså den totale jevnbyrdighet mellom lærer og elev. Annerledes er det eksempelvis i beskrivelsen av den holdningsbaserte typologien. Denne er opptatt av "utviklingen av elevens karakter over tid. Det viktige er elevenes livsløp, at de så å si kommer inn på et godt spor. Den gode karakter kjennetegnes av gode holdninger." I en slik tilnærming blir det et nøkkelspørsmål hvem som besitter autoriteten til å avgjøre hva som er et "godt spor" eller hva som er "gode holdninger".

Afdal påpeker selv den spenningen som finnes mellom den verdibaserte og den holdningsbaserte typologien. Han sier den normbaserte og holdningsbaserte tilnærmingen til etikkundervisning kan kritiseres for å være for "vedlikeholdende" i forhold til eksisterende normer og holdninger og "for lite kritiske". Derfor mener han det er avgjørende at det legges "et kritisk rasjonelt perspektiv på alle tre typologiene" (Afdal et al 1997: 282).

Afdal synes å avdempe spenningen noe gjennom å gjøre det kritiske aspektet gjennomgående. Hos Skrunes synes spenningen å intensiveres. Skrunes (2001) argumenterer for religion og etikk-fagets verdiformidlende rolle med utgangspunkt i en tydeliggjøring av den kristne og humanistiske posisjonen. Han mener at skolen ikke skal være en avspeiling av samfunnets verdippluralisme, men være et "ståsted for å møte kulturpluralismen": "At skolen velger en kristen og humanistisk forankring, kan være et svar på meningskrisen i kulturen" (Skrunes 2001: 75). Skrunes viser til en forståelse av pluralisme hvor kulturforskjeller opprettholdes gjennom likestilling og kulturstøtte, samtidig som kulturene må innordne seg et overordnet fellesskap (Skrunes 2001: 76f). I forhold til elevene betyr dette at de møter en tydelighet samtidig som de gis full frihet i forhold til kritisk meningsdanning. Skrunes vektlegger at elevene i religion og etikk er over den religiøse myndighetsalder, med evne til selvstendig kritisk tenkning og mulighet for å distansere seg fra fagets (og skolens) verdimesse ståsted.

Trass i ulikheter, synes det å være et gjennomgående synspunkt i framstillingene at etikkundervisningen befinner seg i et spenningsfelt hvor skolens verdiformidling brytes med elevens livssyns- og verdifrihet. I sin tilrettelegging av dette synes forfatterne opptatt av å ivareta idealet om elevenes likeverdighet i den etiske samtalen, samtidig som det gis rom for skolens verdiformidlende oppgave. Slik sett ivaretar nok den norske etikkdidaktikken langt på vei Benhabibs anliggender om normforhandling. Men det er et noe åpent spørsmål om den form for religiøst-humanistisk verdigrunnlag som norsk skole er tildelt, kommer i konflikt med Benhabibs ideal om frie

forhandlinger av normgrunnlag. Kritisk vurdert kan norsk skolevirkelighet forstås slik at viktige aspekter ved normgrunnlaget er ferdigforhandlet før elever og lærere får tilgang til forhandlingsrommet.

Samtidig er det etter mitt syn grunn til å påpeke at både Benhabib og norske etikkdidaktikere er opptatt av å avverge mulige konflikter mellom religiøse minoriteter og en presumptivt åpen, liberal og demokratisk diskurs. Det er de organiserte religions- og livssynstradisjonene som får oppmerksomhet i denne sammenheng, mens det er liten oppmerksomhet knyttet til mindre institusjonaliserte verdistrømninger som preger deler av det samtidige kulturbildet. Enkelte av lærebøkene forsøker å gripe fatt i disse sidene ved kulturbildet ved å tematisere forbrukerkulturen som fenomen (Christoffersen et al 1997: 348ff; Kvamme et al 2002: 333f). Men, så langt jeg kan se, er det er ikke gjort noe forsøk på å problematisere eventuelle spenningsforhold mellom slike strømninger i samtdiskulturen og den verdiformidlingen skolen er pålagt å ivareta.

### 3.6 Oppsummering

Gjennomgangen av etikkdidaktisk litteratur viser et temmelig varierende gjennomslag for den teoretiske debatten som er utgangspunkt for avhandlingens problemstilling. Benhabibs etikkteoretiske syntese er ikke omtalt i noen av framstillingene. Kohlberg-Gilligan-debatten har et visst gjennomslag i framstillinger på høyskolenivå, mens den ikke er omtalt i lærebøker. I den grad relasjonsetiske aspekter aktiveres på læreboknivå, er det med utgangspunkt i en filosofisk orientert nærhetsetikk hos Løgstrup og Levinas.

Aktiveringen av prosjektets spenningsfelt mellom relasjon og norm finner man primært hos én av aktørene på det etikkdidaktiske feltet. Christoffersens framstillinger gjør denne spenningen til et grunntema som har gjennomslag i så vel teoriframstilling som i en etisk konkretisering, representert ved samlivsetikken. Hos de øvrige forfatterne er det gjennomgående mindre profilerende synteser som rår grunnen. Her blir relasjonelle aspekter i mindre eller liten grad tematisert.

Når det gjelder spørsmål om normgrunnlaget for skolens etikkundervisning, er framstillingene gjennomgående preget av en spenning mellom skolens verdiformidlende oppgave og elevenes rett til verdi- og livssynsfrihet. På denne måten bekreftes anliggender hos Benhabib om å sikre en likeverdig tilgang til etiske praksisfelt. Samtidig kan forekomsten av predefinerte verdinormer i norsk skole problematiseres ut fra Benhabibs forståelse av diskursen som åpne normforhandlinger.

Gjennomgangen av de etikkdidaktiske perspektivene i dette kapitlet knytter prosjektets problemfelt til det etikkdidaktiske feltet. De etikkdidaktiske perspektivene hentes fram igjen i avhandlingens sluttkapittel. I det følgende kapitlet introduseres prosjektets sosiokulturelle teoritilfang.

# 4 Sosiokulturelt teoritilfang - epistemologi

## 4.0 Innledning

I dette kapitlet blir det redegjort for prosjektets sosiokulturelle teoritilfang. Dette teoritilfanget utgjør det epistemologiske eller kunnskapsteoretiske grunnperspektivet for forskningstilnærmingen i prosjektet. Kapitlet presenterer viktige trekk ved dette grunnperspektivet og utmynter dette i begreper som er anvendt i analyse og drøftinger i avhandlingen. På den måten klargjøres den kunnskapsteoretiske forståelsesrammen som ligger til grunn for analyse, drøftinger og konklusjoner i prosjektet.

Kapitlet starter med å skissere kriteriene for valget av det sosiokulturelle perspektivet. Deretter plasseres dette perspektivet historisk, og det blir foretatt en grenseoppgang i forhold til en kognitiv kunnskapstradisjon og i forhold til sosiokulturell teori som ontologisk perspektiv. Etter disse prinsipielle avklaringene presenteres de sosiokulturelle hovedbegrepene som er anvendt i forskningsarbeidet. Mot slutten av kapitlet drøftes forholdet mellom det sosiokulturelle perspektivet og de etikkteoretiske og etikkdidaktiske teksttilfangene som er presentert i de foregående kapitlene.

## 4.1 Valget av et sosiokulturelt perspektiv

Mark Smith avslutter sin vitenskapsteoretiske framstilling med å understreke mangfoldet og kompleksiteten innenfor samtidig samfunnsvitenskap: "the way we see the world is just one way of producing meaning" (Smith 1998: 321). Fra et slikt ståsted blir valget av forskningstilnærming ikke et spørsmål om absolutt sannhet, men om å vurdere "which of these approaches and associated ideas" som er mest "usefull" (Smith 1998: 280, jfr. Silverman 2000: 77). I tråd med dette er valget av et sosiokulturelt perspektiv i inneværende prosjekt å forstå som en epistemologisk mer enn en ontologisk posisjonering (jfr. kapittel 4.3.2, side 97ff). En sosiokulturell vinkling av det moralsk/etiske feltet er valgt fordi det skaper en fruktbar perspektivering, og impliserer ikke nødvendigvis at den sosiokulturelle vinklingen skal gi et "sannere" bilde av dette feltet enn det andre perspektiveringer kunne gjort.

I forhold til prosjektets forskningsfelt, etikkdidaktikken, framstår det sosiokulturelle perspektivet etter mitt syn som fruktbart og nyttig. Det har gjort det mulig å flytte forskningsfokus fra indre moralske utviklingsstadier mot sosial interaksjon i kontekster som rommer moralsk/etiske utfordringer. Utgangspunkt for



prosjektets sosiokulturelle tilnærming er språklige ytringer. Oppmerksomheten vendes dermed fra det moralske subjektet som enkeltstående individ og forskningsobjekt til samspillet mellom individ og omgivelser, formidlet gjennom språklige verktøy. Fokus rettes mot moralsk/etiske handlingsprosesser som forskningsfenomen, og de forskningsmetodologisk problematiske holdningsaspektene tones ned. Et sosiokulturelt perspektiv synes på denne måten å framstå som et velegnet teoretisk redskap i en tilnærming til relasjonelle aspekter ved moral og etikk.

Valget av en sosiokulturell epistemologi kan nok problematiseres fra et etikkfaglig ståsted. Det kan hevdes at det innebærer en vektforskyving fra etisk holdning til moralsk handling som bærer i seg en moralsk/etisk reduksjonisme. Dette spørsmålet vil bli berørt senere i kapitlet (kapittel 4.10.2, side 119ff). Det skal i denne sammenheng bare understrekes at selv om sosiokulturell teori fokuserer på handling, dreier det seg ikke om handlinger som isolerte fenomener. Vekten ligger på samspillet mellom subjekt, medsubjekter og formidlende verktøy (Wertsch 1998; Wells 2002). Det moralske subjektet er slik sett ikke forstått i isolasjon fra dets handlinger, men utgjør tvert imot en integrert del av handlingsbegrepet.

Sosiokulturell teori framhever seg som et ikke-kognitivt teoriperspektiv. Valget av et slikt perspektiv markerer et behov for fristilling i forhold til markerte ontologiske posisjoner i den kognitive tradisjonen. Fristillingen aksentueres gjennom en forståelse av sosiokulturell teori, ikke som et motperspektiv til kognitiv teori, men som et tversgående, "annerledes" perspektiv, slik det vil bli utdypet i kapittel 4.3.1 (side 94ff; jfr. Wertsch 1991/1997).

Valget av epistemologisk grunnperspektiv er knyttet til yrkesmessig bakgrunn. Som tidligere beskrevet, er debatten innenfor feltet morallæring sterkt preget av en utviklingspsykologisk tradisjon med til dels tydelig utgangspunkt i en kognitiv orientert forståelse av kunnskap og læring (Kohlberg et al 1983; Kohlberg et al 1990; Gilligan 1982/1998; 1986; Crain 2000). En slik forståelse av kunnskap og læring har også vært førende i min egen utdanningsprosess og yrkespraksis (jfr. Hundeide 1980). Behovet for en viss avstand til lærerrolle og lærerpraksis har pekt i retning av et alternativt epistemologisk ståsted for en forskningstilnærming til det etikkdidaktiske feltet.

Valget av et sosiokulturelt perspektiv har også på annen måte sammenheng med forskerens utdannings- og yrkesbakgrunn. Kognitiv teori, så vel som øvrig moralsk utviklingsteori, er sterkt psykologisk orientert, mens sosiokulturell teori har beveget seg i kunnskapssosiologisk og kommunikasjonsvitenskapelig retning (Wertsch 1985; Daniels 2001). Dette gjør sosiokulturell teori til et mer relevant forskningsperspektiv

for en forsker som har bakgrunn, ikke i psykologi, men i studier og undervisningspraksis innenfor religionsfag, språk og litteratur.

Det sosiokulturelle perspektivet har altså gitt mulighet til å utvikle et alternativt epistemologisk ståsted i forhold til så vel yrkesbakgrunn som faglige debattlinjer. Det utviklingspsykologiske fokuset på stadier og utviklingstrinn er avstreifet i prosjektet, og oppmerksomheten er rettet mot interaksjons- og kommunikasjonsaspekter innenfor det etikkdidaktiske feltet. Et slikt fokus har framtrådt som et gjennomgående perspektiv i prosjektet, knyttet til språklig interaksjon som basis for elevundersøkelsen og til interaksjon som nøkkelbegrep både i Benhabibs etikkfilosofiske modell (Benhabib 1992/1997) og i sosiokulturell teori med utgangspunkt hos forfattere som James Wertsch og Gordon Wells (Wells 1999; 2002; Wertsch 1985; 1991/1997; 1998; 2002).

Som jeg skal utdype senere i kapitlet, betrakter sosiokulturell teori tilegning av kulturelle verktøy som kontekstuellet betinget. Valget av en sosiokulturell tilnærming i det foreliggende forskningsprosjektet er i et slikt perspektiv også å forstå som kontekstuellet betinget. Forskningsarbeidet har vært knyttet til et pedagogisk og didaktisk forskningsmiljø hvor sosiokulturelle teoriperspektiver er aktive og levende på flere plan. Uten en slik kontekstualisering ville dette teoriperspektivet neppe fått den betydningen og den funksjonen det har hatt i prosjektet.

## **4.2 Grunntrekk i det sosiokulturelle perspektivet**

### **4.2.1 Historisk utvikling**

Opphavet til den sosiokulturelle tradisjonen innenfor læringsteorien finnes i mellomkrigstidens sovjetrussiske psykologiske forskning, først og fremst knyttet til arbeider av Lev Semjonovitsj Vygotsky (1896-1934) (Vygotskij 1934/2001; Vygotsky 1978; Vygotsky & Luria 1994; jfr. Wertsch 1985). Vygotsky hadde bak seg studier i medisin, jus, historie og filosofi og hadde også beskjeftiget seg med kunst-, teater-, språk- og litteraturvitenskapelige temaer før han fra 1924 startet sitt arbeid med å utvikle et alternativ til de rådende skoleretninger innenfor utviklingspsykologien (Kozulin 1985/2001).

Vygotsky er blitt betegnet som en foregangsmann innenfor et kulturpsykologisk felt (Daniels 2001). Et hovedpoeng hos Vygotsky er at de høyere mentale funksjoner som skiller mennesker fra dyr, er produkter av formidlet virksomhet, eller *mediert handling* ("mediated action") (Kozulin 1985/2001: 231; Vygotsky & Luria 1994). Formidlingen foregår gjennom fysiske, psykologiske og kommunikative artefakter

eller verktøy ("tools") med særlig vekt på tegn og språk. Vygotsky hevder at språklige begreper transformerer menneskets fysiske persepsjonsfelt i retning av mentale oppmerksomhetsfelt som strekkes ut i rom og tid og gir mennesket en frihet til å planlegge og strukturere sine egne handlinger. De språklige verktøyenes betydning innebærer at sosiale og kulturelle elementer spiller en mer avgjørende rolle enn de biologiske for utviklingen av de spesifikt menneskelige mentale funksjoner (Vygotsky & Luria 1994).

Vygotsky utviklet ansatser til en pedagogisk teori med basis i beskrivelsen av mediert handling. Han introduserte termen *den nærmeste utviklingssonen* ("Zone of Proximal Development" - "ZPD") som et begrep for det pedagogisk-didaktiske virkefeltet hvor læreren støtter barnets utvikling gjennom tilførsel av språklig-kulturelle verktøy (Vygotsky 1978: 84ff; Vygotskij 1934/2001: 166). Han knyttet samtidig denne pedagogiske utviklingsprosessen til forholdet mellom spontane og vitenskapelige begreper (Vygotskij 1934/2001).

Vygotskys ideer har gitt grunnlag for forskningstradisjoner med noe ulike fokus. Daniels (2001) skjelner mellom tre slike tradisjoner. Det dreier seg om en tradisjon som vektlegger *situert læring* ("situated learning"), representert blant annet ved forfatterparet Lave & Wenger (1991). Det dreier seg også om en virksomhetsteoretisk tradisjon ("activity theory") med utgangspunkt hos Vygotskys medarbeider Aleksei Leontjev (Kozulin 1985/2001). Denne tradisjonen er videreført av blant annet finnen Ylvö Engeström (Engeström 1999; Engeström 2000; jfr. Daniels 2001: 88ff).

Den tredje Vygotsky-inspirerte tradisjonen er av Daniels omtalt som den "sosiokulturelle" ("sociocultural"). Det er denne sosiokulturelle tradisjonen som har vært premissleverandør for den epistemologiske og metodologiske tilnærmingen i denne avhandlingen. Denne sosiokulturelle tradisjonen tar utgangspunkt i Vygotskys kulturpsykologiske anliggender. Den ble for alvor introdusert i vesten på 1970-tallet gjennom Michael Cole og James Wertsch (Kozulin 1985/2001: 255). Wertsch har i sitt forfatterskap utviklet en syntese av Vygotskys fokus på mediert handling og Bakhtins framheving av språkets mangestemmighet (Wertsch 1991/1997: 46ff; Bakhtin 1986/2002). Utformingen av det sosiokulturelle perspektivet i avhandlingen står videre i gjeld til forfattere som Gordon Wells (1999; 2002) og Roger Säljö (1990; 1999; 2000).

Det sosiokulturelle perspektivet har videreutviklet Vygotskys tenkning på en måte som nok sprenger noen av de opprinnelige rammene. Intermentale (mellommenneskelige) funksjoner var for Vygotsky primært et utgangspunkt for analyser av intramentale (psykologiske) funksjoner. I sosiokulturell teori får det

intermentale planet mer selvstendig vekt. Man beskriver tenkning som et sosialt og distribuert fenomen (Wertsch 1991/1997: 48; Wertsch 1998: 111).

Vygotsky hadde sitt virke i et samfunn hvor marxismen utgjorde en statsbærende ideologi. Deler av Vygotskys teoriframstilling er følgelig knyttet til den marxistiske virkelighetsforståelsen som formidles i verker av Marx og Lenin, med røtter hos Hegel og Feuerbach (Vygotskij 1934/2001; Vygotsky 1978). Det er likevel omdiskutert hvorvidt Vygotskys teoridanning kan kalles marxistisk i streng forstand. Daniels ser Vygotsky som en representant for en marxisme med "liberationist quality" (Daniels 2001: 38). Wertsch understreker i sin bok fra 1985 den marxistiske basisen for Vygotskys arbeid. I senere framstillinger hevder han derimot at Vygotskys teori ikke er "uniquely and necessary indebted to Marx", men at referansene til marxistisk tradisjon kan forstås som et uttrykk for den konteksten tenkningen ble utviklet i (Wertsch 1991/1997: 50).

#### 4.2.2 Begrepet "sosiokulturell"

Begrepet *sosiokulturell* ("socio-cultural") brukes hos Vygotsky som kontrast til begrepet "biologisk" for å beskrive det ene av to grunnleggende hendelsesforløp som veves sammen i barnets utviklingsprosess (Vygotsky & Luria 1994: 148). Den primære biologiske utviklingen av lavere psykologiske funksjoner transformeres gjennom den etterfølgende sosiokulturelle genesen knyttet til medierende tegn og språk. Et sosiokulturelt perspektiv vil derfor i ordets opprinnelige betydning innebære en teoretisk tilnærming som gir mediert handling, særlig knyttet til språk, en avgjørende rolle i menneskelig utvikling og læring.

Vygotsky og hans kolleger foretrakk gjerne betegnelsen "sosiohistorisk" om sin egen teoriposisjon (Wertsch 1991/1997: 16). Wertsch fastslår at den komplette betegnelsen ville være "socio-historical-cultural", men anser dette for en praktisk uhåndterlig term. I sin forenkling av begrepet velger Wertsch å framheve det kulturelle i form av termen "sosiokulturell" for å unngå "an even greater error, that of reducing cultural differences to historical differences, which is precisely what Vygotsky tended to do" (Wertsch 1991/1997: 16).

I begrepet "sosiokulturell", slik det brukes hos Wertsch, ligger det altså en mild kritikk av Vygotsky som "tended to see what we would now term cross-cultural differences as "cross-historical" differences" (Wertsch 1991/1997: 16). Wertsch understreker altså det synkrone perspektivet, ikke i motsetning til, men i samklang med det historiske. Han definerer en sosiokulturell tilnærming som et ønske om å

forstå "how mental action is situated in cultural, historical, and institutional settings." (Wertsch 1991/1997: 15)

Wertsch foretar ingen nærmere presisering av sin bruk av begrepet *kultur*. I antropologisk sammenheng er dette begrepet blitt forstått på ulike måter. Tylors klassiske definisjon fra 1871 fokuserer på kulturell substans, beskrevet som "den kompliserte helhet som omfatter kunnskap, trosforestillinger, kunst, lovregler, moral, skikk og bruk og alle andre ferdigheter og vaner mennesket har ervervet seg som medlem av et samfunn". I senere antropologi er det blitt rettet oppmerksomhet også mot kulturdanningens mer prosessuelle aspekter. Kultur er av antropologer også forstått som sosiale mønstre eller koder, og som semiotisk vev, et nett av betydninger uttrykt ved tegn (Berg 1974).

Sosiokulturell teori vektlegger en kombinasjon av det prosessuelle og semiotiske, i form av handling som er mediert gjennom tegn og språk. Kultur kan i dette perspektivet forstås *diakront* som en kontinuerlig, dynamisk transformasjon av sosial organisering og samhandling, hvor en spenningsfylt interaksjon mellom aktører og verktøy utgjør en vesentlig drivkraft i prosessen. Et slikt perspektiv finner man hos Säljö (2000) hvor kulturelle utviklingsperspektiver utgjør en viktig forståelsesramme for framstillingen. Også hos Wertsch (1998) er det diakrone aspektet understreket, blant annet i form av eksemplifiseringer av verktøyutvikling innenfor idrettslige praksisfelt.

På et *synkront* plan blir kulturbegrepet virkeliggjort i medierte handlinger i sosiale praksisfelt, og særlig gjennom det Wertsch omtaler som "the irreducible tension" mellom aktør, verktøy og formål i denne aktiviteten (Wertsch 1998: 25). Sosiokulturell teori kretser i én forstand alltid omkring det dialektiske forholdet mellom individ og samfunn uttrykt gjennom mediert handling. Daniels understreker dette ved å sitere kulturpsykologen Cole som etterlyser et analyseperspektiv hvor kultur blir forstått som "medium" (Daniels 2001: 19).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> I sin definisjon av en sosiokulturell tilnærming, referert til ovenfor, introduserer Wertsch også begrepet *situert*. De læringsteoretiske aspektene ved dette begrepet utvikles videre i Lave & Wengers bok *Situated Learning* (1991). Her presenteres *situated learning* som "a general theoretical perspective, the basis of claims about the relational character of knowledge and learning, about the negotiated character of meaning, and about the concerned (engaged, dilemma-driven) nature of learning activity for the people involved. That perspective meant that there is no activity that is not situated. It implied emphasis on comprehensive understanding involving the whole person rather than "receiving" a body of factual knowledge about the world; on activity in and with the world; and on the view that agent, activity, and the world mutually constitute each other" (Lave & Wenger 1991: 33). For Lave & Wenger innebærer begrepet *situert* altså noe langt mer enn en formell kontekstualisering. Kunnskap og læring tilføres fysiske, aktivitetsmessige og relasjonelle aspekter. Læringsprosessen beskrives som dynamisk, et engasjement og en involvering i dilemmagenererte forhandlinger om mening.

### 4.3 Teoretiske avklaringer

#### 4.3.1 Sosiokulturell teori og kognitiv teori: en grenseoppgang

Prosjektets problemstilling tar utgangspunkt i debattlinjer hvor forholdet mellom kognitive og mer kontekstuelle kunnskapsperspektiver aktualiseres (jfr. Tabell 1, side 26). Forholdet mellom sosiokulturelle og kognitive teoriperspektiver har derfor krav på en viss oppmerksomhet, som ledd i en avklaring av prosjektets basis.

Greeno et al (1996) risser opp tre hovedperspektiv innenfor nyere læringsteori: et *behavioristisk*, et *kognitivt* og et *situert* perspektiv. Greeno og medforfattere antyder en harmoniserende forståelse av forholdet mellom perspektivene ved at individorientert behaviorisme og kognitivismen suppleres av et interaktivt, situert perspektiv. Greeno og medforfattere antyder også en mer konfliktorientert ("somewhat more competitive") eller dialektisk forståelse av forholdet mellom de tre tradisjonene (Greeno et al 1996: 40). Behaviorismen betraktes her som en læringsteoretisk tese med fokus på ytre aspekter, kognitivismen danner en antitese med vekt på indre aspekter, og en situert tilnærming framstår som et helhetsperspektiv som forener "the strength of the two earlier approaches" (Greeno et al 1996: 40).

Man kan spørre seg hva slags forståelse av begrepet dialektikk Greeno og medforfattere legger til grunn her. Hos Vygotsky synes det å være tale om syntese mer i form av et kvalitativt sprang enn i form av en forening av elementer fra tese og antitese. Vygotsky var på jakt etter en tredje veg, en overvinnelse av begrensningene i samtidig behaviorisme og i tilnærminger til menneskelig utvikling med basis i filosofisk idealisme (Kozulin 1985/2001: 229ff). Vygotskys løsning var prinsippet om *mediert handling* som innebærer en transformativ syntese av menneskets biologiske forutsetninger og menneskets sosiokulturelle omgivelser (Vygotsky & Luria 1994).

Vygotskys perspektiv gjenfinnes i Roger Säljös kritikk av behaviorisme og kognitivismen (Säljö 2000: 48ff). Han anerkjenner behaviorismens bidrag til forståelse av biologisk betingede reaksjoner, og han anerkjenner Piagets betydning for utviklingen av en elev- og aktivitetsorientert læringsforståelse. Men begge tradisjonene har etter Säljös mening en biologisk basis for sin tilnærming til læring som hindrer dem i å forstå læring som en sosial og kulturell prosess. Den situerte tilnærmingen innebærer et kvalitativt sprang fra et biologisk til et sosiokulturelt læringsperspektiv, og er slik sett noe helt annet enn en forening av behavioristiske og kognitivistiske elementer.

Fra et mer kognitivt orientert ståsted kan dialektikken fortone seg annerledes. Crain (2000) definerer seg innenfor en bredere "developmentalist tradition" og forstår

dialektikken som en spenning mellom denne tradisjonen og en motstående "environmentalist" som omfatter både behavioristiske og situerte perspektiver. For Crain representerer dialektikken en vedvarende og fruktbar spenning, "a series of challenges and responses that keep both sides thinking and coming up with new ideas". (Crain 2000: 243).

Som de foregående avsnittene viser, er det ulike og til dels motstridende oppfatninger av forholdet mellom sosiokulturell og kognitiv teoridanning. Kompleksiteten i bildet forsterkes av at sosiokulturelle forfattere påviser sosiokulturelle anliggender hos Piaget. Det er hevdet at Piagets teoridanning inneholder en spenning mellom universalistiske aspekter (stadietenkningen) og relasjonelle/dialektiske aspekter (den konstruktivistiske kunnskapsmodellen) (Daniels 2001: 37 - med referanse til Bidell), og at kognitiv teori derfor har sosiokulturelle ansatser. Daniels siterer *Sociological Studies* hvor Piaget skriver: "Human knowledge is essentially collective and social life constitutes an essential factor in the creation and growth of knowledge, both prescientific and scientific" (Daniels 2001: 38).

Sett fra et sosiokulturelt perspektiv er det avgjørende skillet mellom kognitiv og sosiokulturell teori følgelig ikke knyttet til hvorvidt sosiokulturelle komponenter spiller en rolle for menneskelig utvikling og læring, men til språkets betydning som medierende faktor mellom individ og sosiokulturell kontekst. Vygotsky poengterer denne forskjellen i sin kritikk av Piagets syn på egosentrisk tale hos barnet. Hos Piaget står barnets egosentriske tale i motsetning til sosialisering, og er et uttrykk for barnets opprinnelige autisme, mens den for Vygotsky nettopp er et ledd i barnets sosialiseringsprosess, internaliseringen av språket som medierende verktøy (Vygotskij 1934/2001: 56f).

Denne poengteringen synes å bekreftes i Piagets gjensvar til Vygotsky. Det synes å være tale om en motsatt bevegelse hos de to forfatterne. Hos Piaget er det individets egne "operasjonsstrukturer" som organiserer handling og samhandling. Hans utfordring er å forklare bevegelsen innenfra og ut mot den sosiale konteksten (Piagets kommentarer fra 1962 gjengitt i note til Vygotskij 1934/2001: 266ff). Hos Vygotsky er det bevegelsen utenfra og inn som er den grunnleggende. Kulturelle verktøy i den sosiale konteksten konstituerer barnets utvikling av høyere psykologiske funksjoner gjennom en gradvis internalisering av språk i form av egosentrisk og indre tale.

De sosiokulturelle forfatterne Packer & Goicoechea (2000) spisser motsetningen mellom kognitiv og sosiokulturell teori. De beskriver en idéhistorisk spenning mellom en kantiansk dualisme mellom individ og omverden og en hegeliansk dialektikk preget av prosessuell dynamikk og med "selvet" i en situert posisjon. Packer og Goicoechea hevder at den kantianske dualismen produseres under spesifikke betingelser,

eksempelvis innefor en tradisjonell vesterlandsk skole- og klasseromskultur, og dermed har en kontekstuell og historisk betinget gyldighet. Forfatterne presiserer imidlertid at det sosiokulturelle perspektivet utgjør en overordnet forståelsesramme for beskrivelsen av slike kognitivistiske enklaver.

Packer & Goicoechea forstår dermed det sosiokulturelle perspektivet som et ontologisk grunnperspektiv. Her skiller de lag med andre sosiokulturelle forfattere, som for eksempel Roger Säljö. Säljö (2000) kan, som før beskrevet, være svært markert i sin kritikk av den kognitive tradisjonen. Men han synes samtidig å anlegge en epistemologisk innfallsvinkel, markert gjennom termer som "perspektiv" og "antagande" (Säljö 2000: 248).

Hos Wertsch framstår sosiokulturell teori på lignende måte som et alternativ til teorier som anlegger universalistiske perspektiver (Wertsch 1991/1997). Samtidig går han på sett og vis ikke inn på premisene for den debatten mellom læringsteoretiske tradisjoner som er skissert i det foregående. Valget av et sosiokulturelt eller situert perspektiv betyr for Wertsch at han i en viss forstand stiller seg på siden av eller utenfor debatten. Han skriver:

"In many instances, the difference between universalistic and sociocultural approaches to mind is not one of out-and-out contradiction. Rather each focuses on such different phenomena and theoretical constructs that representatives of the two find it difficult to talk to one another and often view each other's claims as irrelevant or uninteresting. Thus, universalistic approaches do not overtly preclude an analysis of sociocultural situatedness, but they tend to be formulated in a way that makes such situatedness seem trivial. Piaget's ideas [...] do not prevent researchers from investigating socioculturally situated development, but they have in fact tended to result in the attitude that, compared to understanding underlying, universal processes, examining sociocultural situatedness is of secondary importance. Similar tendencies have arisen in other developmental analyses." (Wertsch 1991/1997: 18f).

Ifølge Wertsch framstår det situerte eller sosiokulturelle perspektivet altså ikke *i motsetning til* men *snarere til forskjell fra* andre og eksisterende læringsperspektiver. Denne forskjelligheten understrekes også av Säljö og knyttes av ham til den sentrale rolle medieringsbegrepet spiller i dette alternative perspektivet (Säljö 2000: 81). Forskjelligheten innebærer at navigasjonslinjene i det læringsteoretiske feltet, sett fra et sosiokulturelt perspektiv, ikke går mellom ulike skoleretninger, men på tvers av og til dels utenom læringsteoretiske og didaktiske tradisjoner. Med et slikt utgangspunkt er det altså ikke mulig å stille opp enkle motsetningsforhold mellom sosiokulturell teori og for eksempel kognitiv eller behavioristisk teori.

Slik Wertsch beskriver det, framstår det sosiokulturelle perspektivet i en viss forstand som inkommensurabelt med etablerte læringsteoretiske skoledannelser. Denne vurderingen har vært medvirkende til at det sosiokulturelle perspektivet er



forsøkt rendyrket i det foreliggende prosjektet, og at forskningsprosess og kunnskapsproduksjon i relativt liten grad er forsøkt sammenlignet med resultater fra kognitivt fundert forskning.

#### 4.3.2 Ontologiske og epistemologiske aspekter

Med sitt læringsteoretiske utgangspunkt har sosiokulturell teori primært vært utviklet som et epistemologisk perspektiv. Packer & Goicoechea (2000) har imidlertid reist spørsmålet om hvilke ontologiske implikasjoner et sosiokulturelt teoriperspektiv rommer. Forfatterne hevder, som nevnt i det foregående, at sosiokulturell teoridanning representerer en hegeliansk "non-dualistic ontology" til forskjell fra den kantianske dualismen mellom subjekt og omverden som preger kognitiv teoritradisjon (Packer & Goicoechea 2000: 231). Ifølge Packer & Goicoechea forstår sosiokulturell teori individet som uløselig knyttet til handling i konkret kontekst. Individet konstrueres i en sosial kontekst og formes gjennom aktivitet. Prosessen er dialektisk, idet mennesket skaper sin sosiale kontekst, samtidig som det skapes av og gjennom denne konteksten. Menneskets forhold til omgivelsene preges av en dobbelthet i spennet mellom tilhørighet og fremmedhet, og i dette spennet foregår den identitetsskapende søken. (Packer & Goicoechea 2000: 231ff).

Med sin framstilling fanger Packer & Goicoechea opp Vygotskys anliggende om å bygge bro over kløften mellom individ og samfunn. Samtidig inneholder framstillingen elementer som etter mitt syn står i et noe uavklart forhold til forståelsesrammene i Vygotskys samtid. Vygotsky utviklet sin teori i et samfunn hvor de dialektiske motsetningene i prinsippet var overvunnet og avløst av syntesen i form av det klasseløse samfunns holistiske ekvilibrium. Hans teoridannelse er, muligens som en konsekvens av dette, basert på en harmonimodell av forholdet mellom individ og samfunn.

I Packer & Goicoecheas framstilling understrekes det disharmoniske i menneskelig utvikling: "To become human is to be split; to become a participant in community is to be divided" (Packer & Goicoechea 2000: 233). "To cultivate oneself is not to develop harmoniously, as in organic growth, but to oppose oneself and rediscover oneself through a rending and separation" (Packer & Goicoechea 2000: 234). Den ontologiske forståelsen av mennesket får et distinkt innslag av indre spenning, og det synes noe uavklart hos Packer & Goicoechea hvordan denne indre dialektikken skal forløses. De antyder at deltakelse i praksisfellesskap er en slik konfliktovervinnende akt, men presiserer samtidig at dette ikke er "all it is to be human". I én forstand framstår

menneskets splittelse derfor som prinsipielt endeløs, "always pushing beyond the identity conferred by a community of practice" (Packer & Goicoechea 2000: 234).

Den endelige syntese i klassisk marxistisk forstand synes utenfor rekkevidde i et slikt ontologisk perspektiv, erstattet av en uendelig veksling mellom syntetiske elementer og nye antitetiske spenningsforhold. Packer & Goicoechea refererer riktignok til Hegels beskrivelse av mennesker som opplever å overvinne fremmedgjøringen gjennom eksempelvis filosofi og kunst, og Lacans beskrivelse av psykoanalyse som en klargjøring av splittelsens årsaker. Men forfatterne påviser, så langt jeg kan se, ikke hvordan dette står i forhold til den grunnleggende dialektikken de beskriver. Slik jeg ser det, har forfatterne påvist hvordan deres sosiokulturelle ontologi erstatter den kognitive dualismen mellom individ og samfunn med dialektiske spenninger både på det ytre og det indre plan. Samtidig kan fraværet av en tydelig syntese synes å tilføre dialektikken mellom sosial tilhørighet og individuell fremmedhet dualistiske undertoner. Lest med en smule vygotskiansk vrangvilje kan Packer & Goicoecheas dialektikk forstås som en internalisering av nettopp den dualismen den søkte å overvinne på det ytre plan.

Slik jeg leser det, illustrerer Packer & Goicoecheas forsøk på "ontologisering" av sosiokulturell teori det problematiske i en kontekstoverskridende teoretisering. Som jeg skal utdype senere i avhandlingen, vektlegger sosiokulturell teori det kontekstuelle på en slik måte at generalisering av teori problematiseres (kapittel 4.7, side 107ff). Packer & Goicoechea "ontologiserer" etter mitt syn hegelianske elementer i sosiokulturell teoris historiske opphavskontekst ved å gjøre dem til universelle, overkontekstuelle sannheter. Fra et sosiokulturelt perspektiv er dette problematisk, fordi forfatterne overser at en ontologisk innlesning av hegeliansk (eller vygotskiansk) teori i en samtidig kulturkontekst kan gjøre teorien stedløs. Fra et sosiokulturelt perspektiv vil en slik innlesning måtte handle om en rekontekstualisering som innebærer større eller mindre grad av transformasjon av de opprinnelige teorielementene. Slike transformasjoner vil, som forsøkt påvist i det foregående, ikke uten videre ivareta teoriperspektivets opprinnelige intensjoner.<sup>15</sup>

Med denne kritikken av Packer & Goicoecheas framstilling ønsker jeg å understreke det problematiske i å låse et sosiokulturelt perspektiv til definerte ontologiske posisjoner. En slik "forankring" kan bety en svekkelse mer enn en styrking av perspektivets forskningsmessige og pedagogiske anvendbarhet. Grensedragninger i forhold til ontologiske posisjoner er nødvendige. Men de bør etter mitt syn primært

---

<sup>15</sup> Framstillingen til Packer & Goicoechea kan muligvis leses som en dialogisk mer enn en dialektisk tilnærming. Argumentasjonen min er likevel ikke primært rettet mot Packer & Goicoechea, men mot ontologiseringer av sosiokulturell teori som kan innebære en begrensning mer enn en styrking av teoriens forskningsmessige potensial.

skje som en negativ avgrensning i forhold til posisjoner som framstår som klart problematiske fra et sosiokulturelt perspektiv. Med sin fokusering av den kantianske dualismen har Packer & Goicoechea påvist en slik nødvendig avgrensning. Deres forsøk på å formulere et ontologisk motperspektiv er, så langt jeg kan forstå, mindre fruktbart. Å framstille kognitiv og sosiokulturell teori som direkte motpoler er, som tidligere anført, misvisende og tilslørende mer enn klargjørende.

Etter mitt syn har Packer & Goicoechea altså foretatt en nødvendig kritisk avgrensning mot ontologiske posisjoner som etablerer et skisma mellom individ og samfunn. I tillegg til kritikken av denne dualismen, inneholder Vygotskys teoridanning også en ganske tydelig avgrensning i forhold til en deterministisk forståelse av menneskelig handling. For Vygotsky representerer bruken av tegn eller språk som medierende verktøy en frigjøring fra et sansemessig fangenskap: "The development of this "freedom of action", [...], is in direct functional dependence on the use of signs." (Vygotsky & Luria 1994: 166). Bruken av tegn eller språk bryter koblingen mellom sansestimuli og motorisk respons og gir mennesket et mentalt frirom hvor det kan analysere persepsjonsfelter og organisere sin aktivitet.

Sosiokulturell teori avgrenser seg i tillegg i forhold til vitenskapsteoretiske ytterfløyer som står for rendyrket objektivisme eller relativisme. Packer & Goicoechea understreker i sin artikkel språkets konstitutive betydning for forståelse av virkelighet:

“Not just our knowledge, but we ourselves, and the objects we know, are constructed: What counts as real varies culturally and changes historically.” (Packer & Goicoechea 2000: 232)

Säljö understreker også dette aspektet i sin framstilling, samtidig som han gjør en vesentlig presisering:

"Men betoningen av språkets konstitutiva natur, och möjligheten att förstå och tolka händelser på olika sätt, skall inte uppfattas som ett förnekande av att det finns en påtaglig fysisk och sosial verklighet. Inte heller skall det ses som en relativistisk tes om att alla sätt att beskriva verkligheten är lika viktiga eller intressanta. Tvärtom. I ett sociokulturellt perspektiv är det uppenbart att människans tänkande utvecklats ur försök att behärska den naturliga och sociala omgivningen. Men våra kunskaper om världen finns inte i objekten eller händelserna i sig, utan i våra diskurser om dessa och i artefakterna. På samma sätt är våra diskurser - kunskapssystem - och artefakter inte godtyckliga eller utbytbara. De har utvecklats under lång tid och representerar de erfarenheter och insikter människor gjort." (Säljö 2000: 234)

Mens Packer & Goicoechea argumenterer ut fra kulturell og historisk variasjon, understreker Säljö kontinuiteten i den historiske utviklingen av kunnskapssystem og kulturelle artefakter. Artefakter og kunnskapssystem avspeiler en dobbelthet i forholdet mellom menneske og virkelighet. Det geografiske og historiske mangfoldet i

artefakters utforming og bruk vitner om menneskers uensartede konstruksjon av virkelighet. Kontinuiteten i den historiske utvikling av artefakter forutsetter derimot en virkelighet med en viss robust selvstendighet som motstår, korrigerer og interagerer med de menneskeskapede konstruksjonene.

Den forståelsen av forholdet mellom ontologi og epistemologi som er skissert i det foregående, er lagt til grunn for anvendelsen av sosiokulturell teori i prosjektet. Det er altså forstått som et epistemologisk perspektiv med avgrensninger i forhold til visse ontologiske posisjoner, men for øvrig med åpning for konstruktive brytninger med andre perspektiveringer av kunnskap og læring.

I det følgende vil det sosiokulturelle perspektivet bli videre utfoldet i form av en gjennomgang av begreper som har vært anvendt i forskningsprosessen.

#### **4.4 Mediert handling, verktøy og interaksjon**

Sentralt i sosiokulturell teori står begrepet *mediert handling*. Ifølge James Wertsch er dette selve kjernebegrepet i en sosiokulturell tilnærming:

"The task of a sociocultural approach is to explicate the relationships between human *action* on the one hand, and the cultural, institutional, and historical contexts in which this action occurs, on the other. The specific notion of action I examine is *mediated action*. [...] this involves focusing on agents and their cultural tools - the mediators of action." (Wertsch 1998: 24).

Wertsch grunngir dette valget med at man på denne måten kan overvinne begrensningene i en metodologisk individualisme. Ifølge Wertsch viderefører dette et grunnleggende anliggende hos Vygotsky om å fokusere på enheter som inneholder "all the basic characteristics of the whole" (Wertsch 1998: 26).

For Vygotsky representerer medierte handlinger kjernepunktet i all menneskelig læring. Menneskets persepsjon av omgivelsene og evne til å handle med omgivelsene medieres, eller formidles, gjennom kulturelle verktøy, først og fremst språket (Vygotsky & Luria 1994). Sentralt i Vygotskys forståelse står menneskets "oppmerksomhetsfelt", hvor kulturelle verktøy inngår i et dynamisk samspill med minnefunksjoner. Gjennom dette samspillet frigjøres den menneskelige handling fra den sansestyrte stimulus-respons-determinismen som dyrene er underlagt, og det etableres et rom for forhandling og beslutning.

Sosiokulturell teori understreker hvordan de kulturelle verktøyene transformerer forholdet mellom individ og kollektiv. Gjennom det medierte samspillet konstruerer individer og sosiokulturelt fellesskap hverandre gjensidig. Det er altså verken tale om en sosial determinering av individet eller om individets frie konstruksjon av

omgivelser. Individ og kollektiv møtes og transformeres i en kontinuerlig interaksjon formidlet av kulturelle verktøy som også transformeres i prosessen.

I inneværende prosjekt er medierte handlinger primært å forstå som elevers språklige ytringer i form av tekster som svar på moralsk/etiske utfordringer. Disse tekstlige ytringene er altså forstått som språkhandlinger, formidlet gjennom de språklige ord, begreper og vendinger som elevene tar i bruk.<sup>16</sup> Men også teoritilfanget i prosjektet er å forstå som språklige ytringer. De teoretiske begrepene og modellene som benyttes i analyse og drøfting, blir så i sin tur formidlende redskap i forskerens egne språklige ytringer i avhandlingsteksten.

I prosjektets problemstilling er fokus rettet mot relasjonsorientert og norm- og/eller prinsipporientert verktøybruk hos elever. Verktøybegrepet er altså knyttet til den skisserte forståelsen av handlinger som språklig formidlet. Når elevene persiperer de moralsk/etiske utfordringene og svarer på dem, formidles både deres persepsjon av situasjonen og de språkhandlingene som utgjør deres svar, gjennom de språklige verktøyene de anvender.

Verktøybegrepet er betegnet med noe vekslende termer i sosiokulturell teori. Både "artefakt" ("artefact") og "verktøy" eller "redskap" ("tool") anvendes i sosiokulturelle framstillinger. Ifølge Daniels skjelnet Vygotsky selv mellom "verktøy" ("tool") som en betegnelse på et teknisk aspekt ved mediering og "tegn" ("sign") som et psykologisk aspekt. Daniels forstår begrepet "verktøy" eller "redskap" som et underbegrep under "artefakt" (Daniels 2001: 14, 17). Hos Säljö anvendes imidlertid begrepene "artefakt" og "redskap" synonymt om både fysiske og psykologiske verktøy (Säljö 2000: 29f). I denne avhandlingen har jeg hovedsakelig lagt den sistnevnte begrepsbruken til grunn.

---

<sup>16</sup> Ifølge John Austins språkteori har språklige utsagn en handlingsdimensjon som går utover deres referensielle og informative funksjon (Smith 1998: 247f). En slik forståelse av språk som aktivitet synes umiddelbart å korrespondere med et vygotkiansk og sosiokulturelt perspektiv. Samtidig skaper det et behov for en avklaring mellom handlings- og verktøysbegrepet. Dersom språklige utsagn både kan forstås som handlinger i seg selv og som medierende verktøy i de samme handlingene, oppstår det et helt eller delvis sammenfall mellom handling og redskap.

Et slikt sammenfall kan illustreres ved hjelp av følgende utsagn: "Du kan regne med meg". Et slikt utsagn kan forstås som en språkhandling som uttrykker sympati og støtte og forsterker relasjonelle bånd mellom to kommuniserende parter. Samtidig utgjør anvendelsen av den verbale sekvensen et språklig artefakt, et konsum av et kulturelt verktøy. Uttrykket "du kan regne med meg" kan betraktes som en veletablert språklig vending aktøren velger å ta i bruk i møte med en gitt utfordring. Når språkhandlinger utføres i form av fysisk kontekstualisert kommunikasjon, vil det normalt foreligge bare et delvis sammenfall mellom handling og språklige verktøy. Språkhandlingen vil oftest være ledsaget av fysiske kommunikative elementer som utfyller og beriker handlingsdimensjonen, og det språklige uttrykket vil således utgjøre ett blant flere medierende verktøy. Men i rent tekstlig kommunikasjon, som inneværende prosjekt i hovedsak er basert på, blir det et tettere forhold mellom språkhandling og verktøy. Det forhindrer likevel ikke at også en rent tekstlig språkhandling kan medieres gjennom mer enn ett verktøy. Selv forholdsvis korte formuleringer kan ofte beskrives som kombinasjoner av flere språklige verktøy, avhengig av det analyseperspektivet som er valgt.

Gjennomgående er det verktøybegrepet som anvendes, men begrepet "artefakt" får en mer metaorientert anvendelse i drøftinger av forholdet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden ved prosjektet (se kapittel 4.6, side 106ff, og 7.3.1, side 303ff).

I prosjektet anvendes ulike verktøyformer innenfor det spekteret av språklige handlinger prosjektet omfatter. I elevtekstene er fokus rettet mot forholdsvis distinkte former for språklige verktøy: de relasjonelle og de normmessige eller prinsipielle. Relasjonelle verktøy er primært å forstå som ord og språklige vendinger som formidler relasjonelle handlinger, det vil si som befordre mellommenneskelig kontakt, eksempelvis uttrykk som "din venn", "glad i deg" og lignende. Normmessige eller prinsipielle verktøy kan dels forekomme som begreper, eksempelvis "nestekjærlighet", og dels i form av språklige vendinger som gjensidighetstanken, eksemplifisert i formuleringen "det kunne vært deg". Begge verktøyformer vil imidlertid kunne formidles mer implisitt i teksten, og grensene mellom dem vil til dels kunne være flytende.

Sentralt i anvendelsen av det sosiokulturelle perspektivet i denne avhandlingen står også *interaksjonsbegrepet*. Interaksjon er i denne avhandlingen forstått som tekstspråklig samhandling, det vil si handlingsforløp hvor to eller flere aktører kommuniserer gjennom tekstlige ytringer hvor språklige verktøy har den dominerende formidlerrollen. Interaksjonsbegrepet i avhandlingen inkorporerer sentrale elementer i Bakhtins språkforståelse slik den er formidlet av Wertsch (Wertsch 1991/1997; 1998; jfr. Bakhtin 1986/2002). Det dreier seg primært om en forståelse av språklige ytringer som dialogiske og mangestemmige. Disse karakteristikaene vil nødvendigvis også måtte gjelde interaksjonen som fenomen og de språklige verktøyene som medierer de språklige handlingene i interaksjonen.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Ifølge Wertsch er Bakhtins hovedanliggende å overvinne den begrensningen som ligger i betraktningen av språklige ytringer som enstemmige og ensrettede kommunikative handlinger. Bakhtin understreker at språklige ytringer kjennetegnes av *dialogisitet (dialogicality)* og *flerstemmighet (multivoicedness)* (Wertsch 1991/1997: 53ff; jfr Bakhtin 1986/2002). Bakhtin hevder ifølge Wertsch at nær sagt alle ytringer rommer spor av andre stemmer. Dette er for det ene knyttet til det fenomenet som Bakhtin kaller *ventriloquation*, og som innebærer at en stemme taler gjennom en annen stemme i et sosialt språk. Wertsch siterer Bakhtin for å understreke dette poenget: "The word in language is half someone else's. It becomes 'one's own' only when the speaker populates it with his own intention [...] Prior to this moment of appropriation, the word [...] exists in other people's mouths, in other people's concrete contexts, serving other people's intentions" (Wertsch 1991/1997: 59. Etter Bakhtin *The Dialogic Dimension* 1981). Flerstemmigheten er for det andre knyttet til selve den *dialogiske karakter* som språklige ytringer har. Dette innebærer en kritikk av den tradisjonelle modellen for kommunikasjon som beskriver endimensjonale overføringer av meningsenheter fra sender til mottaker og vise versa (Wertsch 1991/1997: 71ff). En slik betraktning av kommunikative prosesser kan ifølge Wertsch være tjenlig i forhold til ytringer preget av stor avsenderautoritet, eksempelvis religiøse, politiske og moralske tekster (Wertsch 1991/1997: 78). Anvendt på andre typer utsagn vil en endimensjonal tilnærming derimot lett overse vesentlige aspekter ved ytringen.

I sosiokulturell modellutvikling har hovedinteressen vært rettet mot forholdet mellom subjekt og objekt, eller forholdet mellom aktøren og formålet for handlingen (Engeström 1999; Daniels 2001; Wertsch 1998). Wells har imidlertid utviklet modeller som på en helt annen måte synliggjør samhandlingen mellom interaksjonspartene (Wells 2002). I samsvar med Wells velger jeg å forstå interaksjonspartene som subjekt og medsubjekt(er) som samhandler i forhold til felles objekter eller formål, eller eventuelt i strid om formålet.

#### 4.5 Verktøyaspekter

I sosiokulturell teori befordres og modifiseres verktøybegrepet gjennom en rekke tilknyttede begreper som "appropriering" og "mestring", "begrensninger" og "muligheter", "konsum" og "produksjon" og "taktisk og strategisk bruk".

Wertsch tar i bruk begrepene "appropriering" ("appropriation") og "mestring" ("mastery") for å skape et alternativ til internaliseringsbegrepet hos Vygotsky (Wertsch 1998: 46ff, 53ff).<sup>18</sup> *Mestring* betegner det å beherske anvendelsen av gitte kulturelle verktøy og dermed være i stand til å delta i mediert aktivitet på en måte som tilfredsstiller de kravene som aktiviteten stiller. Mestring kan forstås som en prosess der man iakttar andre aktørers bruk av verktøyet og utvikler en forståelse av det før man selv tar det i bruk (Säljö 2000: 236). Men det kan også skje ved at man tar verktøyet i bruk, og først etter hvert forstår hva bruken innebærer - "performance before competence" (Wertsch 1998: 137).

*Appropriering* representerer et mer personlig element i verktøybruken, det at man tilegner seg verktøyet, gjør det til sitt eget. Wertsch knytter an til Bakhtins beskrivelse av språklige uttrykk, verktøy som er "populated - overpopulated - with the intentions of others" og som må befolkes med brukerens egne intensjoner for å bli ens eget (Bakhtin sitert etter Wertsch 1998: 54). Appropriering og mestring av kulturelle verktøy vil nødvendigvis være knyttet til sosialisering inn i ulike kunnskapsdomener eller praksisfelt. Fortrolighet med og navigasjonsevne på tvers av slike praksisfelt vil kunne være avgjørende for hvilken verktøybruk som realiseres i en gitt situasjon.

---

Bakhtin gjør altså unntak for autoritative ytringer. I gitte sammenhenger vil moralsk/etiske ytringer og verktøy nok kunne inngå som elementer i en slik form for kommunikasjon. Men den interaksjonen som foregår i prosjektets forskningsprosess, er basert på rolleforhold og språklige koder som ikke gjør slike funksjoner sannsynlige.

<sup>18</sup> Vygotsky anvender begrepet "internalisering" om individets tilegning av psykologiske verktøy (Kozulin 1985/2001: 233). Wertsch er kritisk til denne termen fordi den lett medfører det han oppfatter som skjebnesvangre misforståelser. Internalisering fører tankene i retning av autonome indre begreper og strukturer og skaper en falsk motsetning mellom indre og ytre, en form for dualisme mellom sinn og kropp som ifølge Wertsch har hjemsøkt filosofi og psykologi gjennom århundrer, og som sosiokulturell teori har tatt mål av seg til å overvinne (Wertsch 1998: 48).

Aktørers approprierings- og mestringsnivå vil følgelig være knyttet til hvilke nivåer av kontekstuell kompleksitet man makter å forholde seg til. I mange tilfeller vil høye mestringsnivåer ha en positiv korrelasjon med appropriering. Men dette trenger ikke være tilfelle. Man kan tenke seg kombinasjoner av høyt mestringsnivå og lavt approprieringsnivå (Wertsch 1998: 56).

Mestring og appropriering av kulturelle, medierende verktøy er knyttet til disse redskapenes "begrensninger" ("constraints") og "muligheter" ("affordances") (Wertsch 1998: 38ff). Wertsch understreker at utviklingen av nye kulturelle verktøy overkommer tidligere begrensninger, samtidig som de innfører nye. De epistemologiske begrensningene er forholdsvis åpenbare i enhver bruk av språklige verktøy. Wertsch understreker at språk er en "reflection of reality" og en "selection of reality" så vel som en "deflection of reality" (Wertsch 1998: 40). Det innebærer at våre såkalte observasjoner av virkelighet langt på vei avspeiler muligheten og begrensningene i den terminologien vi har valgt. Det problematiske med bruken av kulturelle verktøy er ifølge Wertsch at begrensningene ofte blir synlige først i etterkant, når dagens verktøy er avløst av nye.

I likhet med øvrige kulturelle verktøy vil også de moralsk/etiske være underlagt slike begrensninger og muligheter. Innenfor etablerte kulturtradisjoner er det moralsk/etiske feltet gjerne preget av tydelige konvensjoner. I en situasjon hvor kulturtradisjoner brytes, vil verktøyenes begrensninger kan hende bli tydeligere. Samtidig blir ikke lenger sosialiseringen inn i den etablerte verktøytradisjonen like selvfølgelig. Dette åpner for en frihet til å skape nye verktøy, samtidig som det kan skape tilfeller av handlingsvegring fordi man ikke har lært å mestre den nødvendige verktøybruken.

Begrensningene og mulighetene ved kulturelle verktøy er slik sett viktige elementer i den kulturelle utviklingsprosessen. Wertsch henter et begrepspar fra den franske kulturfilosofen Michel de Certeau for å beskrive noe av den prosessuelle dynamikken som ligger i bruken av kulturelle verktøy (Wertsch 1998: 145). de Certeau anvender begrepene "konsum" ("consumption") og "produksjon" ("production") som betegnelser for ulike aspekter ved aktørers verktøybruk. Konsum innebærer en overtagelse av eksisterende verktøy, mens produksjon innebærer en videreutvikling av verktøyet. de Certeau skriver om et sekundært produksjonsaspekt som ligger implisitt i bruken av et verktøy (de Certeau 1984: xiii).<sup>19</sup> Ifølge Wertsch må dette innebære at "consumption

---

<sup>19</sup> de Certeau illustrerer dette poenget med hvordan den indianske befolkningen i Latin-Amerika endret de religiøse og juridiske verktøyene de ble påtvunget av spanjolene, ved å sette verktøyene inn i et referansesystem som var et annet enn erobrerens (de Certeau 1984: xiii).

Wertsch kommenterer dette og understreker at brukernes "fingeravtrykk" på de verktøyene de bruker, er svært tydelige. Dette gjelder selv om brukerne aksepterer verktøy påtvunget dem av en autoritet.



is such a powerful process that in the end it must be considered to be another form of production” (Wertsch 1998: 145).

de Certeau er også opptatt av distinksjonen mellom eiergrupper og lånergrupper av kulturelle verktøy. Eiere anvender verktøy som tilhører den gruppen de selv er medlem av, mens lånere kan være medlemmer av en marginal gruppe eller en motkultur som i en viss utstrekning anvender verktøy som tilhører en majoritet eller en elite. de Certeau skjelner mellom det han kaller "strategisk anvendelse" og "taktisk anvendelse" av kulturelle verktøy. Strategisk anvendelse skjer innenfor et definert territorium som man har eierforhold til og hvorfra man adresserer mål eller trusler utenfor territoriet. Taktisk anvendelse er anvendelse på fremmed mark, hvor aktøren manøvrerer ut fra spilleregler fastsatt av en fremmed og kan hende fiendtlig autoritet (de Certeau 1984: 35f).

Wertsch appliserer denne teoretiske innfallsvinkelen på et tekstmateriale med tilknytning til den sovjetrussiske okkupasjonen av Baltikum.<sup>20</sup> Eksempelbruken hos de Certeau og Wertsch kan virke noe overdramatisk sett i forhold til den verktøybruken som forekommer i inneværende prosjekt. Forholdet mellom elever og læremateriell kan eksempelvis neppe beskrives i kategorier som okkupasjon eller undertrykkelse. Det kan vel tvert imot tenkes at elevene har gjennomgått en delvis kulturell fristilling i forhold til den overordnede kulturelle og ideologiske tradisjonen som fortsatt preger det offentlige skoleverket.

Likevel framstår begge de nevnte begrepsparene som tjenlige verktøy for å håndtere interaksjonsaspekter ved elevtekstene. Elevenes verktøybruk foregår i et spenn mellom konsum/produksjon med basis i verktøy innenfor en etablert moralsk/etisk tradisjon i samfunnet, og konsum/produksjon med basis i kulturtrekk som til dels bryter med den etablerte tradisjonen. I dette spennet vil også en taktisk verktøy anvendelse kunne synliggjøres.

---

<sup>20</sup> Wertsch' interessefelt er forholdet mellom "befrielsesmaktens" offisielle historieverasjon og de okkuperte innbyggers private historieverasjoner. Innbyggere i Estland bygget opp en uoffisiell historieberetning som et sett av alternative kulturelle verktøy. Wertsch hevder at slike uoffisielle historier eksisterer i så å si hver eneste kontekst der det finnes en offisiell historieberetning, men at det innbyrdes forhold mellom offisiell og uoffisiell historie kan variere. (Wertsch 1998: 155) Han mener videre å påvise vesentlige strukturelle forskjeller mellom offisielle og uoffisielle beretninger: "The official history manifested an overarching coherence grounded in a central theme, whereas the unofficial histories seem fragmented, partial, and unorganized." (Wertsch 1998: 158). Strukturen i de uoffisielle beretningene er kjennetegnet av noen få generelle utsagn supplert med anekdoter, observasjoner og/eller personlige inntrykk. Wertsch konkluderer med at studier av offisielle beretninger løper den risiko at de ikke fanger opp brukernes anvendelse av beretningene og den utvikling av kulturelle verktøy som foregår på brukerplanet (Wertsch 1998: 165).

#### 4.6 Primære, sekundære og tertiære artefakter

I framstillinger av sosiokulturell teori er det rettet en viss oppmerksomhet mot Wartofskys skjelning mellom primære, sekundære og tertiære artefakter (Wartofsky 1973/1979; Cole 1996; Daniels 2001; Wells 1999; Wertsch 1998; Østerud & Wiig 2000). Wartofskys begrepsskjelning er knyttet spesifikt til drøftinger av persepsjon og representasjoner, men begrepsbruken har fått anvendelse også uavhengig av denne opprinnelige forståelsesrammen. *Primære artefakter* omfatter fysiske redskaper, ifølge Cole vil dette måtte inkludere ord og skriveredskaper (Cole 1996: 121). *Sekundære artefakter* omfatter representasjoner av primære artefakter "and modes of action using primary artifacts" (Cole 1996: 121). Ifølge Cole innbefatter denne formen for artefakter "traditional beliefs, norms, constitutions, and the like" (Cole 1996: 121). Wartofsky understreker for sin del at "the element of convention [...] comes to play a large role" i denne formen for artefakter (Wartofsky 1973/1979: 202).

*Tertiære artefakter* omfatter ifølge Wartofsky representasjoner som "constitute a relatively autonomous "world"" og som synes å "constitute an arena of non-practical, or "free" play or game activity". Slike representasjoner kan komme til å "change our perception of the "actual" world, as envisioning possibilities in it not presently recognized." (Wartofsky 1973/1979: 208, 209). Ifølge Wells inkluderer denne typen artefakter så vel kunstneriske representasjoner av "narrative, graphic and musical" karakter som vitenskapelige representasjoner i form av "taxonomies, theories, models, etc." (Wells 1999: 71).

I denne avhandlingen er skjelningen mellom primære, sekundære og tertiære artefakter anvendt som en metodologisk forståelsesramme og som et metaperspektiv i drøftingen av hovedproblemstillingen i kapittel 7.3.1 (side 303ff). Hovedinteressen knytter seg til forholdet mellom sekundære og tertiære artefakter, selv om primære artefakter er i bruk i prosjektet i form av enkeltord, skriveredskap osv. Forholdet mellom Wartofskys modell og data- og teoritilfangene i prosjektet vil bli nærmere drøftet i kapittel 7.3.1 (side 303ff). Relasjonelle og normmessige verktøy i elevmaterialet blir i hovedsak forstått som sekundære artefakter, mens det drøftes i hvilken forstand og grad etikkteoretiske og etikkdidaktiske modeller kan forstås som tertiære artefakter.

Forholdet mellom sekundære og tertiære artefakter er ikke uten videre entydig. En utfordring ved bruken av en slik modell er at den i utgangspunktet er anvendt på den historiske utviklingen av verktøybruk hos menneskearten, mens den i inneværende og andre prosjekter altså gis en rent synkron anvendelse (jfr. Østerud & Wiig 2000). Skjelningen mellom sekundære og tertiære artefakter vil derfor måtte framtre som en tillemping av Wartofskys modell, mer enn en slavisk gjenbruk. Hovedvekten vil

likevel også i dette prosjektet ligge på skjelningen mellom sekundære artefakter som kulturelt konvensjonelle, og tertiære artefakter som kulturelt innovative.

Dette innebærer at både elevdata og teoritilfang i prosjektet vil kunne inneholde elementer eller aspekter som krysser grensen mellom det sekundære og tertiære. I den grad verktøy i elevdata fristiller seg fra konvensjoner gjennom artistisk språkutfoldelse eller systematisk refleksjon, vil de kunne forstås som kimer til tertiære artefakter. Etisk og etikkdidaktisk teoridanning og modellutvikling vil på motsvarende vis måtte etablere selvstendighet i forhold til det konvensjonelle for å kunne forstås som tertiære artefakter (jfr. kapittel 7.3.1, side 303ff).

#### **4.7 Kontekst og situasjon**

Fokuset på mediert handling i sosiokulturell teori innebærer en vektlegging av kontekstuelle aspekter. Kontekst er rent leksikalt og litterært å forstå som "medvevning" eller "medsammenfletning", eller som en "betegnelse for enhver tekstlig sammenheng; med utvidet betydning for meningssammenheng som ord eller uttrykk står i" (Aarnes 1967: 106). Kontekst er altså ikke å forstå som omgivelser atskilt fra en tekstlig ytring eller et fenomen. Dette understrekes av Säljö:

"Vi blir inte påverkade av kontexten, eftersom alla våra handlingar och vår förståelse är delar av kontexter. Det finns inte först en kontext och sedan en handling, utan våra handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter." (Säljö 2000: 135)

Säljö skjelner mellom fire ulike typer, eller nivåer, av kontekster. Kontekstbegrepet i prosjektet kan dermed forstås som meningssammenheng, som den vev av "fysiske", "mentale", "kommunikative" og "historiske" aspekter som persepsjon og produksjon av tekstlige ytringer utfolder seg i (Säljö 2000: 135f).

I inneværende prosjekt aktiveres disse fire aspektene både i kontekstene for elevundersøkelsen i prosjektet og i den forskerkonteksten hvor skriftliggjøringen av dataanalyse og sluttdrøftinger finner sted. I elevundersøkelsen framheves kommunikative aspekter ved at elevdataene i prosjektet framstår som nedslag av språklig kommunikasjon. Fysiske aspekter er representert ved datautstyr og språk, og mentale aspekter gjennom elevenes oppmerksomhetsfelt. Det historiske aspektet er representert dels i form av den sosiohistoriske samtidskonteksten som den språklige verktøybruken veves inn i, og dels i form av den historiske kulturtradisjonen som de anvendte verktøyene er blitt til i. I forskerkonteksten samvirker de fire kontekstaspektene på lignende måter.

Samspeilet av ulike kontekstaspekter gjør at hver enkelt kontekst framstår som unik. Kunnskap som framstår i én spesifikk kontekst har følgelig ikke uten videre gyldighet for andre kontekster. Også et forskningsarbeid foregår i en brytning mellom ulike kontekster. Elevundersøkelsen i inneværende prosjekt har sine kontekstuelle karakteristika, mens forskerens arbeidskontekst har andre. Forholdet mellom undersøkelseskontekster og forskerkontekst er komplekst. Forskeren har ingen autentisk tilgang til de krysningsfeltene mellom kontekstuelle aspekter som definerer elevenes deltakelse i undersøkelsen. For forskeren handler det om en kritisk og selvkritisk konstruksjon av en kontekstforståelse som kan være adekvat for de dataene undersøkelsen har produsert (jfr. kapittel 5.4.4, side 148ff, og 5.5.3, side 157f).

En annen side ved kontekstbegrepet berører forståelsen av forholdet mellom ulike praksisfelt og den verktøybruken som er knyttet til disse feltene. Säljö (2000) understreker hvordan bruken av kulturelle verktøy hos elever synes å være sterkt knyttet til den situasjonen eller konteksten de konsumeres innenfor. Säljö kaller dette en "grundtes i ett sosiokulturelt perspektiv på kognition":

"det finns ingen neutral kontext. Alla handlingar - och all kommunikation - är situerad och måste förstås som relativ till det verksamhetssystem de ingår i." (Säljö 2000: 144)

En slik forståelse reiser spørsmålet om såkalt "transfer" av kunnskaper og verktøyformer mellom ulike praksisfelt. I et sosiokulturelt perspektiv vil overføringsmetaforen som ligger til grunn for transferbegrepet måtte problematiseres (jfr. fotnote 32, side 137). Det vil snarere være tale om en rekontekstualisering av kunnskaper og verktøyformer. Säljö påpeker at slike rekontekstualiseringer aktualiserer kompleks "oversettelsesproblematikk" ettersom ulike praksisfelt arbeider "utifrån olika förutsättningar och med olik logik" (Säljö 2000: 142).

Säljö understreker samtidig at læring i institusjonelle sammenhenger innebærer helt andre prosesser enn den læringen som skjer i de primære sosialiseringssammenhengene. Mens læring i en skolekontekst ofte tar utgangspunkt i overordnede, abstrakte begreper, fungerer hverdagslæringen helt motsatt. Säljö hevder derfor at læring i et institusjonalt miljø aldri fullt ut kan bygge på den personlige erfaringen:

"Även om skolan ofta ses som en 'mjuk institution' [...], som tillskriver sig själv möjlighet att gå alla till mötes (och dessutom av politiker ges detta uppdrag), är detta svårt. Den kunskapstradition som institutionaliserad undervisning bygger på innebär en inskolning i abstrakta och historisk sett avancerade former av kommunikation som utgår från företeelser som skolämnen och dekontextualiserade färdigheter som läsning, skrivning, grammatik och matematik. Kriterierna för vad lärandet går ut på börjar således i stor utsträckning hämtas från annat håll än vad som fungerar i den personliga erfarenheten i andra verksamheter i samhället." (Säljö 2000: 154)

Dette perspektivet har relevans for den etikkdidaktiske drøftingen i avhandlingens sluttkapittel. For etikkdidaktikk vil spørsmålet om rekontekstualisering av kulturelle verktøy fra praksiskontekst til skolekontekst og vise versa være av vesentlig betydning. Når prosjektets konklusjoner avslutningsvis utmyntes i utfordringer til etikkdidaktikken, aktualiseres slike tverrkontekstuelle anliggender (se eksempelvis kapittel 7.3.2, side 307ff, og 7.3.3, side 310ff).

#### **4.8 Den nærmeste utviklingssonen**

Didaktiske implikasjoner i sosiokulturell teori blir gjerne knyttet til Vygotskys begrep *den nærmeste eller proksimale utviklingssonen*, ("the Zone of Proximal Development - ZPD"). (Vygotskij 1934/2001; Wertsch 1985; Säljö 2000; Daniels 2001; Wells 1999). Vygotsky definerer den didaktiske utviklingssonen slik:

"Forskjellen mellom barnets faktiske intelligensalder og det nivået det når ved problemløsning med hjelp, viser barnets nærmeste utviklingssone" (Vygotskij 1934/2001: 166)

Vygotsky understreker på denne måten kunnskap og læring som et sosiokulturelt fenomen. Kunnskap og læring skjer i en interaksjon mellom individet (barn, elev) og dets sosiale og kulturelle omgivelser (representert ved foreldre, lærer eller medelever). Læring skjer primært ved at individet tilføres kulturelle, først og fremst språklige, verktøy fra omgivelsene og på den måten utvikler sin fortolkning av og interaksjon med omgivelsene. Framstillingen av den didaktiske utviklingssonen er hos Vygotsky knyttet til en primærinteraksjon mellom to enkeltindivider, et barn og en voksen.

I nyere framstillinger av læringssonen er beskrivelsen mer kompleks. Daniels (2001) understreker det flerdimensjonale ved en slik sone. Det flerdimensjonale dreier seg dels om at elever ofte arbeider sammen i en læringssone og at hver av disse elevene kan ha ulike læringsløp innenfor en kollektiv sone. Det fysiske læringsstedet blir dermed "a setting in which multiple, overlapping zones of proximal development are supported" (Daniels 2001: 119). Men sonekompleksiteten har også en mer sosiohistorisk dimensjon:

"Multiple and possibly conflicting discourses with different sociocultural historical origins may be in play within the ZPD. This view of the ZPD as the nexus of social, cultural, historical influences takes us far beyond the image of the lone learner with the directive and determining tutor. It provides a much expanded view of the 'social' and the possibility of a dialectical conception of interactions within the ZPD." (Daniels 2001: 67)

Wells (1999) framhever et annet aspekt ved en slik kompleks forståelse av utviklingssonen, nemlig dens situerte karakter. ZPD kan ifølge Wells forstås som et artefakt som utvikles gjennom bruk. Det innebærer at utviklingssonen vil få ulikt preg avhengig av de kulturelle og historiske kontekstene dette artefaktet formes innenfor. Den didaktiske utviklingssonen er altså ikke noe som er gitt på forhånd, men den formes i interaksjon mellom deltakerne i en aktivitet. Dette gir prosessene i sonen en mangetydighet. Det blir problematisk å fastholde endegyldige og entydige mål for disse prosessene:

"Instead of viewing development as progress towards some ideal, therefore, there is an increasing tendency to focus on the transformative nature of learning in the zpd, with an emphasis on diversity rather than on improvement." (Wells 1999: 327).

For Vygotsky knytter prosessene i utviklingssonen seg til interaksjonen mellom *spontane* eller hverdagslige begreper og *vitenskapelige* begreper (Vygotskij 1934/2001; jfr. Daniels 2001). Vygotsky beskriver forholdet mellom disse to begrepstypene slik:

"Man kan si at *de spontane begrepene utvikler seg nedenfra og oppover, mens de vitenskapelige utvikler seg ovenfra og nedover*, til et mer elementært og konkret nivå. [...] Starten på et spontant begrep kan vanligvis spores til et direkte møte med en konkret situasjon, mens et vitenskapelig begrep innebærer en "formidlet" holdning til dets gjenstand fra først av. [...] Selv om vitenskapelige og spontane begreper utvikler seg i motsatt retning, er de to prosessene nøye forbundet med hverandre. Utviklingen av et spontant begrep må ha nådd et visst nivå for at barnet skal være i stand til å ta opp i seg et beslektet vitenskapelig begrep. [...] Når et dagligdags begrep baner seg veien oppover, baner det samtidig veien for det vitenskapelige begrepet og dets utvikling nedover. Det skaper en rekke strukturer som er nødvendige for utviklingen av et begreps mer primitive, elementære sider, som gir det kjøtt og blod og vitalitet. Vitenskapelige begreper skaper på sin side strukturer for den oppadgående utviklingen av barnets spontane begreper i retning av bevisst og viljestyrt bruk av dem. [...] De vitenskapelige begrepenes styrke ligger i deres bevisste og viljestyrte karakter. Spontane begreper har derimot sin styrke i det situasjonsbestemte, empiriske og praktiske." (Vygotskij 1934/2001: 171)

Slik Vygotsky beskriver dette, er læringen ikke forstått som en ensidig bevegelse fra et dagligbegrepslig nivå til et vitenskapsbegrepslig nivå. Det er tale om en interaksjon hvor de to begrepsnivåene utdyper og befrukter hverandre. En slik framstilling av sonen som et samhandlingsrom utdyper interaksjonsmetaforen som et gjennomgående sosiokulturelt forståelsesgrep. Samtidig kan det være grunn til å problematisere det nivåbegrepet som Vygotsky knytter sin framstilling til. Vygotskys framstilling har etter mitt syn påfallende likhetstrekk med den vertikale framstillingen av forholdet mellom relasjonelle og prinsipielle aspekter ved etikk som ble problematisert i avhandlingens kapittel 2 (kapittel 2.3.2, side 51 ff).

Nå er det riktignok ikke tale om noe entydig sammenfall mellom det relasjonelle og dagligbegrepslige på den ene siden og det prinsipielle og det vitenskapsbegrepslige på den annen. Prinsippetiske anliggender vil til tider kunne ytres i dagligspråk og relasjonelle anliggender i et faglig eller vitenskapelig språk. Men den vertikale tenkningen hos Vygotsky kan like fullt aktualisere den verdi- og maktladete skjelningen mellom et kontekstuel relasjonsnivå og et dekontekstualisert prinsippnivå som ble utfordret i kapittel 2. Slik jeg ser det, problematiseres saken ved at Vygotsky skriver om dagligbegrepets "primitive" sider, knyttet til "kjøtt og blod og vitalitet". Det er ikke gitt at termen "primitiv" hadde den samme odiose betydning for Vygotsky som den har fått i nyere tid. Like fullt skapes det her lett verdipregede assosiasjonsfelt som kan gjøre det betimelig med en begrepsmessig klargjøring.

En ikke-hierarkisk framstilling kan være å foretrekke. Følgelig velger jeg i denne avhandlingen å betrakte utviklingssonen som en ikke-vertikal størrelse. Innenfor sonen velger jeg å forstå interaksjonen mellom dagligbegreper og fag- eller vitenskapsbegreper som møter mellom verktøyansendelser innenfor et spekter av samvirkeprosesser. Jeg velger å forstå denne interaksjonen som vevpreget, mer enn lineær, i tråd med den sonekompleksiteten som er beskrevet hos Daniels (2001) og Wells (1999), og den språkkompleksiteten som er understreket av Wertsch (1991/1997; 1998) med basis hos Bakhtin.

I en slik sone vil relasjonelle og normmessige verktøy etter mitt syn kunne framstå som mer likeverdige fenomener enn i en sone hvor et fag- eller vitenskapsbegrepslig nivå er definert som overordnet, med de statusimplikasjoner dette vil kunne ha. Denne avstrefingen av det hierarkiske er i avhandlingen også søkt gjennomført i beskrivelsen av selve forskningsprosessen. Forholdet mellom elevdata og teoritilfang i prosjektet kan også gis maktrelaterte overtoner i den grad de beskrives som ulike nivåer. I prosjektet framstår imidlertid elevtekster og etikkteoretisk/etikdidaktisk tilfang som prinsipielt likeverdige uttrykk for tilnærminger til etikk når de møtes i drøftingen. Denne prinsipielle likeverdigheten utmyntes i sluttdrøftingen ved at elevsiden tilkjennes en posisjon som utfordrer vis-à-vis etikdidaktikken (kapittel 7.3, side 302ff; jfr. kapittel 5.6, side 158ff).

#### **4.9 Sosiokulturell teori og prosjektets etikkteori**

I innledningskapitlet i avhandlingen har jeg skissert tversgående forbindelser mellom etikkteoretiske perspektiver i avhandlingen og det sosiokulturelle kunnskaps- og læringsteoretiske perspektivet som er beskrevet i det foregående (jfr. kapittel 1.5, side 26ff). I det følgende vil jeg belyse dette forholdet nærmere.

Sosiokulturell teori, slik den er utformet hos Vygotsky og Wertsch, har ikke etiske perspektiver som sitt primærfokus. Det er følgelig sparsomt med direkte referanser til etikkteoretiske framstillinger hos disse forfatterne. Så vidt jeg kan se, er Benhabibs etikkteoretiske modell ikke omtalt i de framstillingene av sosiokulturell teori som er benyttet i avhandlingen. Benhabib har heller ikke knyttet utviklingen av sitt teoriperspektiv eksplisitt til den sosiokulturelle tradisjonen, selv om det er saklige berøringspunkter, slik jeg vil utdype nedenfor.

Jeg velger imidlertid å ta utgangspunkt i noen få eksplisitte kryssreferanser mellom den utviklingspsykologiske delen av etikkdebatten og sosiokulturell teori. James Wertsch benytter Carol Gilligans forskning og teoridanning for å konkretisere aspekter ved sitt teoriperspektiv (Wertsch 1991/1997: 76ff, 103; referanser til Gilligan 1982/1998). Ifølge Wertsch har Gilligans forskning demonstrert den avgjørende forskjellen mellom en kontekstualisert og en dekontekstualisert forståelse av språklige utsagn. Ut fra en sosiokulturell forståelsesramme går Wertsch på denne måten inn i og tar stilling til aspekter ved den etikkteoretiske debatten som er skissert i kapittel 2.

Wertsch' framstilling tar utgangspunkt i Gilligans kommentarer til det såkalte Heinz' dilemma som er skissert i avhandlingens kapittel 2 (Wertsch 1991/1997; jfr. Gilligan 1982/1998: 31). Jake og Amy gir som kjent ulike svar, og disse svarene tolkes ulikt av Kohlberg og Gilligan. For Wertsch framstår motsetningen mellom de to forskerne som en spenning mellom en "enstemmig" ("univocal") og "dialogisk" ("dialogic") tilnærming til språklige og tekstlige utsagn (Wertsch 1991/1997: 71ff). Jakes svar lar seg uten videre innordne i Kohlbergs prinsipporienterte kategorier. Kohlbergs analytiske tilnærming bygger ifølge Wertsch på en "enstemmig" lesning av respondentenes utsagn. En slik tilnærming betrakter språklige utsagn som dekontekstualiserte meningsenheter som kodes av sender og overføres til mottaker for dekodning.

For Kohlberg framstår Amys svar som før nevnt som "evasive and unsure", mens Gilligan mener Kohlberg overser at Amy legger andre premisser til grunn for sitt svar enn det Kohlbergs analyse forutsetter (Gilligan 1982/1998: 31). Gilligans alternative lesning representerer for Wertsch et bakhtinsk perspektiv som situerer språklige ytringer ved å lese dem som dialogiske. Det innebærer at utsagn er flerstemmige og at mening blir til i forhandlinger mellom aktører i en språklig interaksjon.

Med sin dialogiske lesning av Amys svar plasserer Gilligan seg ifølge Wertsch innenfor en forståelsesramme som knytter språklige ytringer til kontekst. For Wertsch synliggjør Gilligan en aksept av ulike og likeverdige tilnærminger til moral, det vil si tilnærminger som innebærer praktisering av ulike moralske språk eller ulike sett av moralsk/etiske verktøy. Ifølge Wertsch innebærer dette at Gilligan har utviklet en



forståelse av utsagn preget av "ikke-genetisk heterogenitet", det vil si en åpenhet for at ulike kontekster eller praksiser eksisterer uavhengig av hverandre med ulike medieringsformer, og uten noe innbyrdes hierarkisk slektskap (Wertsch 1991/1997: 102f). Denne vektleggingen av praksisers grunnleggende uavhengighet utdyper for Wertsch ytterligere Gilligans forankring i et kontekstuellt og situert perspektiv.

Hos Gilligan finnes det på tilsvarende måte enkelte referanser som knytter hennes teoridanning til Vygotskys teori om utviklingen av høyere psykologiske funksjoner (Gilligan 1986: 52; Gilligan et al 1994: xx). Hun mener å finne støtte for sin teori om ulike moralsk/etiske utviklingsløp i Vygotskys utlegning av internalisering som en prosess hvor ytre, sosiale fenomener blir opphav til indre, psykologiske fenomener. Gilligan utdyper sin forståelse av dette slik:

"This more differentiated portrayal of relationships changes the account of identity and moral development and transforms the understanding of a series of relationships that have been imagined along a single dimension. By envisioning the connections between parent and child, teacher and student, therapist and patient, researcher and subject not only in terms of their inequality but also in terms of their attachment, it becomes possible to see how the parent is nurtured by the child, how the teacher learns from the student, how the therapist is healed by the patient, and how the researcher is informed by the subject. The moral implications of this change in perception are joined by the recognition that this vision generates a conception of development that provides a better mapping of human experience." (Gilligan 1986: 52)

Gilligan beskriver her en interaktiv, dialogisk tilnærming til læring og forskning som synes å ha tydelige korrespondanser med sentrale anliggender i sosiokulturell teori. I en senere tekst (Gilligan et al 1994) refererer Gilligan til Kay Johnstons forskning hvor Vygotskys teori om høyere kognitive funksjoner spiller en sentral rolle. Gilligan konstaterer at "Vygotsky's theory allows for individual differences that are not developmental differences and offers a way of explaining how different experiences of relationships might lead to different ways of thinking about a problem" (Gilligan et al 1994: xx). Her synes Gilligan å lansere et relasjonelt og kontekstuellt perspektiv som et alternativ til et mer genetisk betinget utviklingsperspektiv.

Som de ovenstående eksemplene viser, synes det å være en relativt tydelig affinitet mellom et sosiokulturelt perspektiv på kunnskapsdanning og læring og Gilligans utfordrerperspektiv. Samtidig bør fellestrekkene ikke overfokuseres. Gilligans framstilling har ikke det fokuset på mediert handling som utgjør kjernepunktet hos Vygotsky og Wertsch. Videre må det understrekes at de gjensidige referansene knytter sammen enkeltaspekter ved teoridanningen og ikke de helhetlige teoriperspektivene, selv om de aspektene som knyttes sammen, er sentrale. Hos Gilligan synes det også som før nevnt å være en viss spenning mellom en vektlegging av regularitet i utvikling og fokuset på kontekstuellt betinget variasjon.

De saklige korrespondansene mellom sosiokulturell teori og etikkteori som er framstilt i det foregående, gjenfinnes etter min mening også hos Benhabib. Hun tar i bruk metaforer som har sosiokulturelle konnotasjoner når hun skriver om "networks of dependence", om "the web of human affairs in which we are immersed" og beskriver disse nettverkene som "ties that bind; ties that shape our moral identities, our needs, and our visions of the good life" (Benhabib 1992/1997: 189). Benhabib framhever dialog- og stemmeperspektivet på en måte som har konnotasjoner til sosiokulturell teori hos Wertsch og Bakhtin. Ifølge Benhabib kan en genuin forståelse av "otherness" bare oppnås gjennom en åpen og lyttende dialog: "Neither the concreteness nor the otherness of the "concrete other" can be known in the absence of the *voice* of the other." (Benhabib 1992/1997: 168).

Vekten på det kontekstuelle og relasjonelle i sosiokulturell teori og i de etikkteoretiske motperspektivene hos Gilligan og Benhabib, kan synes å representere en viss ensidighet. Wertsch, Gilligan og Benhabib markerer en kritisk distanse vis-à-vis de mer kognitivt orienterte moral- og kunnskapsperspektivene. Samtidig står både Benhabib og Wertsch etter mitt syn for en teoridanning som søker balanse og helhet, mer enn ensidighet. Begge søker etter en middelvei eller en tredje vei, det vil si at de leter etter teoretiske modeller som kan fastholde et spenningsfelt og skape en fruktbar interaksjon. For Benhabib dreier det seg om spenningen mellom det konkrete og universelle, mellom det relasjonelle og prinsipielle. For Wertsch dreier det seg om spenningen mellom individ og sosial kontekst og mellom aktør og mediert handling. Disse perspektivene kan derfor etter mitt syn beskrives som etablering av nye epistemologiske tyngdepunkt, og ikke nødvendigvis som ontologiske negasjoner av andre, mer kognitivt orienterte teoriperspektiv.

Selv om teoriperspektivene til Benhabib og Wertsch er utviklet innenfor ganske ulike fagtradisjoner, mener jeg det er mulig å finne en fellesnevner for dem, knyttet til det sosiokulturelle verktøyperspektivet som utgjør det epistemologiske grunnperspektivet i denne avhandlingen. Begge teoriperspektivene retter oppmerksomheten mot en interaksjon mellom subjekt og medsubjekter. Hos Wertsch tilrettelegges denne interaksjonen som handlinger mediert av språk og tegn. Dette medieringsperspektivet er ikke synliggjort hos Benhabib. Men slik hun framhever interaksjonsperspektivet og etikkens diskursive aspekter, finner jeg hennes framstilling kompatibel med en sosiokulturell perspektivering av medierte språklige handlinger.

## 4.10 Sosiokulturell teori og etikkdidaktikk

Sosiokulturelle teoriperspektiver har så langt hatt svært beskjedne nedslag innenfor etikkdidaktisk litteratur. Dette er et forhold som preger større deler av både fagdidaktikken og den generelle didaktikken.<sup>21</sup> Det er bare ganske nylig at større fagdidaktiske forskningsprosjekt er blitt gjennomført med basis i et sosiokulturelt teorigrunnlag (se for eksempel Eggen 2004 og Lund 2004). Innenfor forskning på læring og IKT har sosiokulturelle perspektiver så langt hatt større gjennomslagskraft (jfr. Ludvigsen & Østerud 2000). Trass det beskjedne nedslaget vil jeg i det følgende likevel forsøke å beskrive de konturene av en sosiokulturell etikkdidaktikk som avtegner seg i litteraturen, og drøfte forholdet mellom en slik etikkdidaktikk og mer etablerte tilnærminger.

### 4.10.1 Sosiokulturelle teorielementer i etikkdidaktisk litteratur

Innenfor den norske etikkdidaktiske litteraturen finnes det, så langt jeg kan se, ingen referanser til sosiokulturelle teoriperspektiver. Internasjonalt har jeg klart å lokalisere to artikler fra 90-tallet som tar utgangspunkt i teoriperspektiver fra Vygotsky og Bakhtin.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Norske framstillinger av didaktikk har et distansert eller kritisk forhold til utviklings- og læringspsykologiske perspektiver på undervisning (Myhre 2001; Gudem 1998; Imsen 2002; Engelsen 2002; Hiim & Hippe 1998; Afdal et al 1997; Skrunes 2001). Bortsett fra en kort redegjørelse for behavioristisk og kognitiv læringsteori (Gudem 1998: 137) er læringspsykologien bortimot fraværende i de didaktiske framstillingene. Læringspsykologien nevnes i enkelte framstillinger som en aktuell premissleverandør for didaktikken (Gudem 1998: 136f; Hiim & Hippe 1998: 219), men avskrives samtidig som retningsgivende teori for undervisningen (Hiim & Hippe 1998: 219). Framstillingene preges gjennomgående av et samspill av teoriperspektiver knyttet til didaktisk og pedagogisk teori uten spesifikk læringspsykologisk tilknytning. Dette samspillet synes delvis å være en arv fra tysk didaktikk og Klafkis syntese av danningsteori, empirisk teori og kritisk teori (Klafki 2001; Myhre 2001; Gudem 1998; jfr også Afdal et al 1997, kapittel 7). I norsk tradisjon har syntesen et deskriptivt preg, og kunnskaps- og læringsteorien fungerer primært som analyseredskaper. Den ikke-normative tilnærmingen ytrer seg i form av formale modeller som i liten eller ingen grad er knyttet til empirisk eller teoretisk begrunnet innhold.

Den derav følgende mangel på teoretisk debatt innfor didaktikken kan muligvis forklare den påfallende svake resepsjonen av sosiokulturelle læringsperspektiver knyttet til Vygotsky. Imsen beskriver hvordan Piaget i løpet av 1980-årene måtte vike plassen for Vygotsky-inspirert psykologi (Imsen 2001: 107) uten at dette har satt særlige spor i didaktiske framstillinger. Dette kan nok delvis skyldes en generelt treg resepsjon av nye teoriperspektiver. Imsen bemerker at det "tar minst 20 år fra forskningsresultater foreligger til de nedfeller seg i lærebøkene" (Imsen 2001: 13). Imsen har for øvrig selv bare så vidt nevnt Vygotsky og andre sosiokulturelle perspektiver i sin didaktiske framstilling (Imsen 2002: 278, 248), og henviser Vygotsky til den læringspsykologiske delen av sitt dobbeltverk (Imsen 2001).

<sup>22</sup> Synspunkter fra Vygotsky kan også finnes hos forskere som utforsker kontekstuelle aspekter ved moralsk/etisk utvikling uten å legge an en sosiokulturell forskningstilnærming slik det er forstått i denne avhandlingen (se eksempelvis Walker 1995).

I sin artikkel "Moral Education in the Zone of Proximal Development" (Tappan 1998) utvikler Mark B. Tappan ansatser til en Vygotskiansk etikkdidaktikk som et motperspektiv til Kohlbergs kognitive utviklingsmodell og den mer dydsorienterte "character education". Ifølge Tappan befinner begge disse amerikanske tradisjonene seg i en form for krise som gjør det aktuelt å søke etter alternativer.

Tappan knytter an til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen (ZPD) og lanserer dermed sosial og kunnskapsmessig interaksjon som et motsvar til de individuelle, stadiebaserte utviklingsforløpene i Kohlbergs kognitive modell. Tappan knytter videre an til Vygotskys handlingsbegrep og internaliseringsbegrep. Etisk læring er ifølge dette perspektivet fundert i ytre, sosial praksis, og medieres gjennom et moralsk/etisk "morsmål" som former menneskers tanker, følelser og handlinger. Bare deltakelse i felles praksis gir adgang til dette språket. De språklig medierte relasjonene i ytre, intermentale prosesser transformeres så til intramentale prosesser. Internalisering er hos Tappan altså forstått som en prosess hvor "external speech between people becomes inner speech within people", det vil si at "overt, external moral dialogue becomes silent, inner moral dialogue" (Tappan 1998: 148).

Dette perspektivet på moralsk/etisk utvikling er ifølge Tappan svært ulikt Kohlbergs. Kohlberg er riktignok opptatt av at den lærende må utsettes for etisk refleksjon som ligger i overkant av det som er vedkommendes utgangsnivå, og har slik sett et tilsynelatende felles anliggende i forhold til Vygotskys bruk av utviklingssonen. Ankerfestet for Kohlbergs teori er likevel den indre, kognitive utviklingen, mens Vygotskys utgangspunkt tvert imot er utviklingen av nye former for kulturell praksis knyttet til aktivitet.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> På dette feltet er Kohlbergs teoridanning noe motsetningsfylt. På den ene siden står den kognitivt funderte stadieteorien, på den andre siden en etikkdidaktisk praksis knyttet til den såkalte "Just Community"-modellen hvor elever deltar i sosiale, etiske læringsfellesskap. Tappan beskriver dette som en inkonsistens mellom Kohlbergs kognitive teori og hans didaktiske program. Denne inkonsistensen er kommentert av Kohlberg selv i en artikkel fra 1980 (Kohlberg 1980). Han beskriver her tillempinger av "Just Community"-modellen i amerikansk High School, og konstaterer at den teoretiske forståelsen som har utviklet seg med utgangspunkt i praksis i disse skolene er "controversial". Det dreier seg om en konflikt mellom Piagets ide om elevens egenutvikling og former for lærerpåvirkning i etikkundervisningen som går klart ut over den tilretteleggerrollen som er intendert hos Piaget.

Både Kohlberg selv og hans meningsfeller og kritikere har gjort ulike forsøk på å tilrettelegge denne spenningen teoretisk. Kohlbergs løsning var å beskrive en spenning mellom en neosokratisk og en neoplatonsk modell hvor læreren tillegges ulike roller. Fritz K. Oser som var med på å introdusere den europeiske Just Community-modellen, beskriver den som en holistisk modell som forener kognitive og relasjonelle aspekter (Oser 1996: 254f). Samtidig innrømmer Oser at Just Community-prosjektet nok kan ha overfokusert på den kognitive utviklingen hos elevene. Oser mener likevel at det ikke eksisterer noen motsetning mellom kognitive og emosjonelle aspekter ved moral, og antyder at forbindelsen mellom disse aspektene tvert imot blir tydeligere jo høyere moralsk stadium man oppnår (Oser 1996: 264).

Det vygotskianske perspektivet fører i følge Tappan også til en ny og mer kompleks forståelse av narrativers plass innenfor etiske læringsforløp. Narrativer opptrer som elementer i kulturelle verktøysett, som kulturskapte diskurser som muliggjør handling og interaksjon. Moralsk utvikling gjennom narrativer innebærer ingen enkel og endimensjonal overføring av forbilder, men forstås som en mediert prosess innenfor et relasjonelt samspill, hvor foreldre, lærere og andre kyndige voksenpersoner tar i bruk narrativene som et ledd i sin interaktive støtte til barnet i utviklingssonen.

Med et slikt situerende og medierende teoriperspektiv mener Tappan å etablere det manglende teoretiske bindeleddet mellom moralsk utvikling og etisk læring. Men han vedgår samtidig at det sosiokulturelle teoriperspektivet ennå ikke framstår som noen fullverdig didaktisk modell. Det er for eksempel uavklart hva slags vurderingskriterier som kan benyttes for å kartlegge elevs utviklingspotensial. Og det er også uavklart hvilke former for lærerassistanse som vil være mest fruktbare i en didaktisk utviklingszone.

Cary A. Buzzelli (1993) har valgt en sosiokulturell tilnærming til etikkdidaktikk med utgangspunkt i dialogbegrepet hos Vygotsky og Bakhtin. Buzzellis perspektiv er avgrenset til morallæring hos barn, men det prinsipielle i framstillingen har trolig relevans utover denne aldersgruppen. Buzzelli understreker dialogen som det primære "sted" for moralsk læring:

"Ultimately, the dialogic approach is about the co-construction of the meanings of words, behaviors, and events [...] A dialogic approach provides an overarching theoretical view which incorporates attention to the social context, the participants within the context, the goals and intentions of the participants, and the dialogue between participants during activity" (Buzzelli 1993: 384f).

Her aktualiserer Buzzelli saklig sett sosiokulturelle aspekter som er beskrevet tidligere i dette kapitlet, knyttet til kontekst, aktør, handling og medierende verktøy. Buzzellis artikkel bygger på en gjennomgang av ulike studier som har sett nærmere på foreldre-barn-interaksjon. Buzzelli eksemplifiserer slike interaksjonsforløp i form av to ulike spørsmålsrekker fra en lærer, i samtale med en elev som har frarøvet en medelev et leketøy (Buzzelli 1993: 383):

"Is that toy yours?" "Who does it belong to?" "Did you take it?" "What is the rule about taking things that belong to others?"

"Where did you get that toy?" "Did you find it?" "Does it belong to another child?" "What does it mean to take a toy that belongs to someone else?" "How do you think the other child feels?"

Disse spørsmålsrekkene knytter Buzzelli til Bakhtins to former for språklige uttrykk. Den første spørsmålsrekken utfordrer eleven til å gjenkalle andres ord i form av en moralsk regel. Den andre spørsmålsrekken sikter mot innlevelse. Med disse to eksemplene konkretiserer Buzzelli etter min mening henholdsvis en norm/prinsipp-orientert og en relasjons-orientert tilnærming til en moralsk/etisk utfordring, og knytter slik sett en forbindelse mellom problemstillingen i inneværende forskningsprosjekt og en etikkdidaktisk klasseromspraksis.

I norske framstillinger av etikkdidaktikk er synspunkter fra sosiokulturell teori formelt sett fraværende (Afdal et al 1997; Christoffersen & Selvik 1999; Leer-Salvesen et al 2001). Saklig sett har likevel Christoffersens framstilling visse konnotasjoner til et situerende perspektiv på etikk. Han kritiserer den vestlige, individorienterte kulturen, og mener den framhever argumentasjon på bekostning av relasjon (Christoffersen & Selvik 1999: 82). Og i framstillingen av narrative tilnærminger til etikk understreker han fortellingens situerende funksjon: "Gjennom de historiene vi forteller og andre forteller om oss, våre foreldre, søsken, forfedre, det stedet vi er født, vårt arbeid, våre religiøse opplevelser og så videre, identifiserer vi oss selv. Inn i denne veven av fortellinger kommer også de store fortellingene, legendene, mytene, eventyrene..." (Christoffersen & Selvik 1999: 88). Samtidig understreker Christoffersen nødvendigheten av en kritisk vurdering av denne fortellingskonteksten, som et nødvendig forsvar mot en potensiell trussel om narrative overgrep:

"Fortellinger kan både villede og veilede. [...] Vi er nødt til å bruke vår fornuft i en kritisk vurdering av det som fortelles. [...] Fortellinger kan virke undertrykkende og frigjørende. De kan inkludere og ekskludere. [...] Derfor er det viktig at vi omgås fortellingene våre med kritisk sans og bevissthet om hvor viktige og grunnleggende de er." (Christoffersen & Selvik 1999: 89f).

Christoffersens kritiske dekontekstualisering fra en narrativ kontekst har likhetstrekk med sentrale elementer i Vygotskys teoridanning. Vygotsky beskriver hvordan mennesket gjennom språklige verktøy tar kontroll over et overveldende og dominerende sanse- og persepsjonsfelt og organiserer det til et strukturert oppmerksomhetsfelt. Han beskriver også hvordan et samspill mellom språklige hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper øker menneskets evne til å forholde seg til komplekse strukturer gjennom språklig abstraksjon. Christoffersen utdyper dette bildet ved å påpeke hvordan språklig organisering også har potensielle destruktive implikasjoner gjennom en begrensning i tilfanget av tolkningsmuligheter og derav følgende innsnevring av menneskers oppmerksomhetsfelt.

Christoffersen beskriver også fortellingenes medierende funksjon i den didaktiske interaksjonen mellom barn og voksne. Dette gjelder særlig de fortellingene mennesker forteller om hverandre:

"Skolen er ikke bare et sted der vi forteller til barn og unge, men også forteller om dem. En gutt som til stadighet blir fortalt at han er en bråkmaker, vil få en tilskyndelse til også å identifisere seg selv som bråkmaker. Ei jente som stadig blir fortalt hvor pliktoppfyllende hun er, vil også få en tilskyndelse til å identifisere seg som pliktoppfyllende. For begge kan fortellingene bli en tvangstrøye, ikke bare for andres oppfatning av dem, men også for deres selvoppfatning. Fortellingene skaper forventninger i dem og i oss om hvem de vil være. Derfor har gutten behov for at også de positive tingene han gjør, blir fortalt, slik at han kan kjenne seg selv igjen også i dem, og piken har behov for å kjenne seg igjen i fortellingene om at hun også kan protestere og være ulydig" (Christoffersen & Selvik 1999: 89f).

Her mener jeg Christoffersen saklig sett nærmer seg det som er et hovedpoeng hos Tappan, nemlig at narrativer i et sosiokulturelt perspektiv framstår som medierende verktøy. Christoffersen beskriver de personkarakteriserende narrative som et ledd i en interaksjon mellom barn og voksne, som medierende verktøy i en sosial læringsprosess. Christoffersens framstilling av narrativenes positive og destruktive potensial kan i et sosiokulturelt perspektiv leses som en beskrivelse av ulike, mulige forløp innenfor en sosial og læringsmessig utviklingszone.

#### **4.10.2 Drøfting av sosiokulturell teoris forhold til etikkdidaktikken**

Litteraturgjennomgangen i det foregående tegner etter mitt syn konturer av en sosiokulturelt perspektivert etikkdidaktikk basert på følgende elementer: den nærmeste utviklingssonen, kontekstuell forankring gjennom narrativitet, fokus på språklige og andre medierende verktøy og fokus på dialog. Disse forankringspunktene utgjør som før nevnt en perspektivforskyving vis-à-vis en kognitiv, prinsipporientert tilnærming til etikkundervisning. I kapittel 3 har jeg også påpekt forekomsten av mer person-, karakter- og dannelsesorienterte elementer innenfor norsk etikkdidaktikk. Det kan være grunn til å se på hvordan sosiokulturelle perspektiver står i forhold til slike elementer i den etiske tradisjonen.

Flere aspekter ved en sosiokulturell etikkdidaktikk, slik den er antydnet i foregående avsnitt, vil være kompatible med en dannelsesorientert tradisjon. Det gjelder bruken av narrativer og dialog, og det gjelder nok også bruken av "den nærmeste utviklingssonen" som didaktisk metafor. Et sosiokulturelt perspektiv kan slik sett forstås som en tydeliggjøring av aspekter ved dannelse som en interaktiv prosess. Men et sosiokulturelt perspektiv kan også forstås som en vektforskyving fra et holdnings- og karakterperspektiv til et handlings- og interaksjonsperspektiv. Sett fra en danningsteoretisk tradisjon vil fokuset på kulturelle verktøy kunne framstå som et instrumentelt aspekt som avsvækker karakteraspektet.

Det er neppe til å komme forbi at det eksisterer en viss spenning mellom disse to perspektiveringene av etikkdidaktikk. Samtidig er det mulig å forstå dette som ulike vektlegginger av aspekter, mer enn som motsetninger. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv kan danningstradisjonen forstås som en vektlegging av approprierings- eller tilegningsaspektene ved moralsk/etisk verktøybruk. Det vil si at danning forstås som en økende fortrolighet med og anvendelse av de moralsk/etiske verktøyene som de sosiokulturelle omgivelsene tilbyr. En slik forståelse av danning vil også kunne inkludere forbildefunksjoner ved at mer helhetlige handlingssett (samvirkemønstre av verktøy) og personframtredden forstås som komplekse verktøy som approprieres som en del av sosialiseringen.<sup>24</sup>

På denne måten flyttes fokus fra det moralsk/etiske subjektet til handlingsrommet mellom subjektet og de sosiale medsubjektene, med vekt på de kulturelle verktøyene som muliggjør og begrenser interaksjonen i dette rommet. Sett fra et danningsteoretisk ståsted vil dette kunne oppleves som en reduksjonisme. Fra et sosiokulturelt ståsted vil det snarere framstå som en fruktbar og vesentlig perspektivutvidelse.

Denne perspektivutvidelsen kan konkretiseres med utgangspunkt i handlingsbegrepet slik det forstås i sosiokulturell teori og slik det anvendes hos Benhabib og i etikkdidaktiske framstillinger. I sosiokulturell teori er handlinger som nevnt medierte, det vil si at de formidles av verktøy (eksempelvis relasjonelle og normmessige) i et spenn mellom individ og omgivelser. Handling har dermed en inkluderende sentralfunksjon i sosiokulturell teori. I det etikkteoretiske tilfanget er handlinger ikke profilert på samme måte. I etikkteorien er forholdet mellom det

---

<sup>24</sup> Spenningen mellom en individorientert dannelsesstradisjon og en sosiokulturell didaktisk tilnærming er synliggjort av Geirr Wiggen i en studie av "stillhet som skoleanliggende" (Wiggen 2003). Hans framstilling rommer en konstruktivistisk og kognitivt fundert kritikk av det han oppfatter som sosialt ensrettende ved sosiokulturell læringsteori. Wiggen baserer sin kritikk på nyere personlighetsforskning og hevder at tvungne kollektive læringsløp kan "oppleves som plagsomt og pinefullt, i verste fall som overgrep, for dem slike fellesopplegg ikke høver med personligheta til" (Wiggen 2003: note 87 s. 155).

Wiggens kritikk kan etter mitt syn problematiseres. Han synes å tillegge sosiokulturell teori en preskriptiv og normativ rolle i forhold til didaktikken, en rolle som går ut over den epistemologiske anvendelsen dette teoriperspektivet er gitt i denne avhandlingen. En praksis som den Wiggen beskriver, kan også synes å tilsløre det interaksjonsfokus som etter mitt syn utgjør et sentralt aspekt ved sosiokulturell teori. I det øyeblikk kollektivet preskriptivt overstyrer subjektet, forrykkes perspektivet i forhold til den interaksjonen mellom subjekt og medsubjekter som etter mitt syn utgjør sosiokulturell teoris kjerneanliggende.

Wiggens kritikk synes å ha utgangspunkt i et brytningsfelt mellom biogenetisk personlighetsforskning og dannelsesorientert teologi/filosofi. Dette er tradisjoner som kan synes å stå i et visst spenningsforhold til sosiokulturell teori. Som jeg begrunner i hovedteksten, er dannelsesaspekter likevel ikke uforenlige med sosiokulturell teori. Heller ikke biogenetiske aspekter står i noe direkte motsetningsforhold til en sosiokulturell tilnærming. Sosiokulturell teori avviser ikke biologiske og genetiske forutsetninger for utvikling og læring, men velger et annet tyngdepunkt, nemlig de kulturhistoriske og kontekstuelle aspektene.



partikulære og det kollektive beskrevet som et spenningsfelt mellom relasjon og norm/prinsipp. Hos Benhabib modifiseres dette forholdet i form av en integrerende syntese, med et fokus på interaksjon. Denne interaksjonen er knyttet til utøvelse av reversibilitet hos den enkelte moralsk/etiske aktør. Hos Benhabib framstår dermed et dialogisk handlingsbegrep som et implisitt sentralbegrep selv om dette ikke er fokusert som sådant i framstillingen. Dette kan muligvis betraktes som en form for medierende handlinger, og dermed gjøre hennes framstilling kongruent det sosiokulturelle handlingsbegrepet.

De etikkdidaktiske perspektivene ytrer seg i form av modeller, slik dette er oppsummert i Tabell 8 og Tabell 9 (side 81f). Begge modellene inkluderer et handlingsbegrep. I Afdals modell står handlingsbegrepet sentralt i den ene av de tre dannelsesstypologiene han skisserer, nemlig den normbaserte. Hos Christoffersen er handlingsbegrepet mindre entydig plassert. I hovedsak er det likevel hos ham knyttet til den ene av de to etiske tilnæringsmåtene, den prinsipporienterte.<sup>25</sup> I de etikkdidaktiske modellene synes altså handlingsbegrepet å innta en sektorposisjon mer enn en sentralposisjon.

De etikkdidaktiske modellene antyder dermed en noe annen forståelse av handlingsbegrepet enn den som det sosiokulturelle perspektivet legger til grunn. Hos Afdal og Christoffersen knyttes handlingsbegrepet i særlig grad til det regelstyrte og rasjonale i etikken, og i liten grad til det relasjonelle. I Christoffersens lærebokframstilling framstår den relasjonelle etikken som en eksplisitt kritikk av den "ensidige interessen for handling og handlingsregler" (Christoffersen et al 1997: 344), mens termen "handling" hos Afdal er knyttet til stikkord som "regler", "rett handling", "grensesetting", "regeldannelse" og "sanksjoner" (Afdal et al 1997: 281). Samtidig inneholder tekstene til de nevnte forfatterne sekvenser som antyder at handlingsbegrepet kan opptre i andre kontekster. Hos Afdal er "handling og følelser" eksempelvis sammenstilt i en antydet samlesing av normperspektivet og holdningsperspektivet i modellen (Afdal et al 1997: 282). I Christoffersens framstilling på høyskolenivå opptrer handlingsaspektet til dels implisitt innenfor flere etiske dimensjoner. Ingen av de to forfatterne synes likevel å foreta noen grunnleggende

---

<sup>25</sup> Christoffersen beskriver handlingsfokus som et gjennomgående karakteristikum i både en pliktetisk og en konsekvensetisk tilnærming til etikk. I framstilling av pedagogisk etikk lanserer han forholdet mellom handling og dyd som et av tre spenningsforhold. I begge tilfeller er handlingsbegrepet knyttet til den prinsipporienterte siden i spenningsfeltet. Dette bildet kompliseres noe ved at Christoffersen plasserer Løgstrups etikk som en ontologisk undertype av en pliktbasert handlingsetikk (Christoffersen & Selvik 1999: 36), mens han i annen sammenheng plasserer Løgstrup som et personetisk utfordrerperspektiv til handlingsfokuset i pliktetikken og konsekvensetikken (Christoffersen et al 1997: 344)

avklaring av handlingsbegrepets posisjon, og drøfter heller ikke behovet for et sentralbegrep som en formidlende instans mellom ulike aspekter ved moral/etikk.

De didaktiske modellene kan synes å formidle et mindre inklusivt og mindre dynamisk handlingsbegrep enn det som er tilfelle i sosiokulturell teori. Handlingsbegrepet i de didaktiske modellene ivaretar slik sett primært delaspekter ved moralsk/etisk praksis og læringsarbeid, sett fra et sosiokulturelt ståsted. I den grad en sosiokulturell forståelse av handlingsbegrepet legges til grunn, vil handling derimot måtte framstå som et sentralbegrep for disse aktivitetene.

Berettigelsen av et sosiokulturelt handlingsbegrep som moralsk/etisk sentralbegrep kan etter mitt syn begrunnes med utgangspunkt i det etiske kjerneprinsippet i de to fremste dannelsesstradisjonene i vesten, den kristne og den humanistiske. I begge disse tradisjonene framstår "den gyldne regel", eller "gjensidighetsprinsippet" som en etisk hovednorm. Fokuset i denne normen rettes mot en handling ("gjøre") som knytter sammen individ og kollektiv ("du" og "andre") i en interaktiv reversibilitet som forener relasjons- og normaspekter.

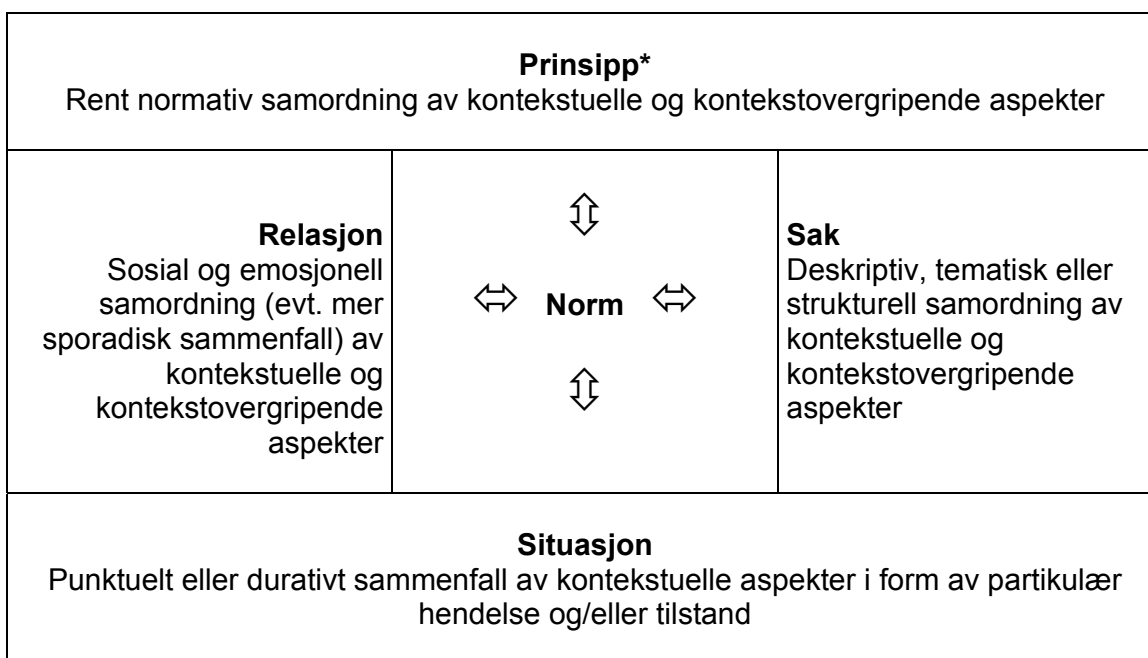
Etter mitt syn kan gjensidighetsprinsippet forstås som en tilnærming til moral/etikk hvor et dynamisk og interaktivt handlingsbegrep innehar en sentralfunksjon. Et mer karakterorientert dannelsesperspektiv kan forsøksvis forstås som et delaspekt ved en gjensidighetsbasert, handlingsorientert modell. Et slikt karakterorientert dannelsesperspektiv vil rette fokus mot i hvilken grad gjensidighetsprinsippet approprieres som handlingsnorm hos individet. Et sosiokulturelt medieringsperspektiv vil i større grad rette fokus mot den faktiske bruken og mestringen av gjensidighetsprinsippet som kulturelt verktøy for å persipere sosiale situasjoner og agere i disse situasjonene på en sosialt konstruktiv måte.

De etikkdidaktiske modellene som dominerer i lærebokframstillingene, tilstreber en balanse mellom karakter-/holdningsaspekt, handlingsaspekt og konsekvensaspekt. Vektleggingen av mediert handling i sosiokulturell teori kan forsøksvis sees som en integrering av disse aspektene. Karakter- eller holdningsaspektet kan som nevnt forstås som et dannelsesaspekt hvor individet approprierer de kulturelt og sosialt gitte moralsk/etiske handlingsverktøyene, gjør dem til sine egne. Konsekvensaspektet kan forstås som en aksentuering av handlingsverktøyenes kollektive aspekter, deres virkningsfelt i den sosiale interaksjonen. Regel- eller pliktaspektet kan forstås som en synliggjøring av hevdvunne moralsk/etiske verktøy innenfor den gitte kulturkonteksten. En sosiokulturell vektlegging av mediert handling trenger slik sett ikke å innebære noen moralsk/etisk reduksjonisme i forhold til de rådende fokus innenfor norsk etikkdidaktikk.

#### 4.11 Begrepsavklaring: situasjon og sak, relasjon og norm

Framstillingen i dette kapitlet har presentert en sosiokulturell forståelsesramme med vekt på det kontekstuelle. Dataanalysen i avhandlingen tar utgangspunkt i tekstmateriale fra fire såkalte skjermersituasjoner som presenteres for elevene i en internettbasert undersøkelse. I denne analysen settes kontekstaspekter i forhold til etikkteoretiske begreper som "relasjon", "prinsipp" og "norm". I det følgende skal jeg kort skissere en forståelsesramme for forholdet mellom disse begrepene og aspektene.

Begrepet "situasjon" er i prosjektet å forstå som punktuelt eller durativt sammenfall av kontekstuelle aspekter i form av partikulær hendelse og/eller tilstand. Forholdet mellom situasjonsbegrepet og de øvrige hovedbegrepene i prosjektet, som "relasjon", "norm", "prinsipp" og "sak" er illustrert i Figur 2 (nedenfor).



**Figur 2: Forholdet mellom begrepene situasjon, relasjon, sak, norm og prinsipp**

\* I forståelsen av prinsippbegrepet har jeg her lagt Benhabibs interaktive universalisme til grunn. Ut fra en kognitiv tradisjon ville prinsipp snarere vært å forstå som en dekontekstualiserende abstraksjon.

Begrepene "relasjon", "norm" og "prinsipp" er i kapittel 2.4 (side 55ff) definert innenfor en moralsk/etisk forståelsesramme. I figuren ovenfor er det kontekstbegrepet som angir rammen. Relasjon, sak og prinsipp er altså forstått som dimensjoner hvor kontekstuelle aspekter samordnes gjennom henholdsvis sosiale, tematiske og normative grep. Disse tre dimensjonene er beskrevet både som "kontekstuelle" og "kontekstovergripende". Med termen "kontekstovergripende" tilsiktes det ikke at

språklige handlinger kan dekontekstualiseres i betydningen løsrives fra kontekst. Det kontekstovergripende dreier seg snarere om et grep hvor den enkelte dimensjonen tilføres elementer fra ulike kontekster. Tradisjonelt sett har både sak- og prinsippdimensjonen blitt forstått som dekontekstualiserende samordningsgrep. I et sosiokulturelt perspektiv vil det være mer sakssvarende å forstå slik samordning som former for rekontekstualisering.

Som figuren antyder, kan normaspekter være knyttet til alle disse fire kontekstdimensjonene. Innenfor en prinsippdimensjon får normen en tilnærmet universell karakter, det vil si at den samordner et tilnærmet utall av kontekstaspekter. Innenfor de øvrige dimensjonene får normen henholdsvis en sosial, tematisk eller partikulær karakter. Midtfeltet antyder en bevegelighet i dette bildet og muligheten for en rekke ulike blandingsforhold mellom aspektene. Normer knyttet til situasjonsdimensjonen vil være å forstå som spontane og ikke kontekstovergripende. I slike tilfeller vil normen oppstå og gå til grunne med den partikulære hendelsen eller tilstanden. Normens gyldighet er i dette tilfellet begrenset til det eksistensielle "nå", basert på en intuitiv erkjennelse eller eventuell fysisk/mental impuls. Det vil kunne være tale om en eksistensialistisk eller rent subjektiv normtype.

#### **4.12 Oppsummering**

I dette kapitlet er det foretatt en presentasjon av det sosiokulturelle teoritilfanget i prosjektet. Dette teoritilfanget er blitt definert som et epistemologisk perspektiv og som et perspektiv som ikke uten videre lar seg jamføre med en mer kognitivt orientert forståelse av kunnskap og læring. Grunnleggende sosiokulturelle begreper og perspektiver er blitt presentert og knyttet til forskningsarbeidet i prosjektet. Mediert handling og medierende verktøy har en sentral plass i denne forståelsesrammen, sammen med en sosiokulturell kontekstforståelse og mer didaktiske perspektiver knyttet til begrepet "den nærmeste utviklingssonen".

I kapitlet er det også gitt framstillinger av forholdet mellom sosiokulturell teori og de etikkteoretiske og etikkdidaktiske perspektivene som er presentert i de foregående kapitlene. Sosiokulturell teori og Benhabibs etikkteori er beskrevet som teoretisk kompatible. Det er pekt på saklige berøringspunkter mellom Benhabibs etikkfilosofi og deler av norsk etikkdidaktikk. Det er også påpekt at sosiokulturelle teoriperspektiver så langt har vært lite anvendt i etikkdidaktisk forskning og teoriutvikling. Med utgangspunkt i enkelte internasjonale bidrag til feltet, drøftes en mulig forståelsesramme for en sosiokulturell tilnærming til etikkdidaktikk.

Med dette er prosjektets epistemologiske basis skissert. De metodologiske implikasjonene vil bli utledet i det følgende kapitlet som omhandler prosjektets metodologi og metode.

# 5 Metodologi og metode

## 5.0 Innledning

I dette kapitlet presenteres og begrunnes den forskningsmetoden som er anvendt i prosjektet. Kapitlet starter med å skissere sammenhengen mellom problemstillingen og forskningsarbeidet, før den metodologiske rammeforståelsen for prosjektet presenteres. Deretter foretas det en grundigere belysning av forskningsarbeidets enkelte faser, det vil si utvikling av skjermverktøy, gjennomføring av elevundersøkelse og analyse av elevdata.

I framstillingen har jeg lagt vekt på å beskrive framgangsmåte og å gjøre rede for og begrunne de valgene som er foretatt i de enkelte fasene av arbeidet. Disse beskrivelsene og begrunnelsene danner utgangspunkt for vurdering av gyldighetsaspekter ved prosess og resultater. Slike gyldighetsaspekter kan til dels forstås som gjennomgående problemstillinger ved forskningsarbeidet, men er i framstillingen forsøkt knyttet til de enkelte fasene.

Utviklingen av metodegrep og metodologiske forståelsesrammer er resultatet av komplekse prosesser hvor bevegelsesretningene har vært mange. Framstillingen i dette kapitlet er et forsøk på å gi denne prosessen en lineær form som kan tydeliggjøre sammenhenger og gi leseren mulighet for å vurdere validiteten i det forskningsarbeidet som framstilles i avhandlingen.

## 5.1 Problemstilling og forskningsprosess

Prosjektets problemstilling retter søkelyset mot forholdet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden i etikkdidaktikken (jfr. kapittel 1.4, side 24f). I delproblemstillingene er dette spesifisert som et forhold mellom elevers bruk av relasjonelle og normmessige moralsk/etiske verktøy på den ene siden og problemfeltet relasjon og norm i framstillinger av etikkdidaktikk på den andre siden. I prosjektet representeres de to sidene av to teksttilfang.<sup>26</sup> Elevenes verktøybruk belyses med basis

---

<sup>26</sup> Begrepet "tekst" er hos Beaugrande & Dressler definert ved hjelp av syv såkalte tekstkriterier (Titscher et al 2000: 22ff). Indre tekstkriterier er omtalt som "kohesjon" og "koherens", det vil si karakteren av syntaktiske og semantiske forbindelser. Ytre tekstkriterier er spesifisert som "intensjonalitet", "akseptabilitet", "informativitet", "situasjonalitet" og "intertekstualitet", det vil si karakteren av forbindelser mellom det tekstlige uttrykket og konteksten. I en sosiokulturell forståelsesramme er det de kontekstuelle aspektene som i hovedsak vil måtte vektlegges. Tekster vil kunne forstås som språklig medierte handlinger i et kontekstuel interaksjonsfelt mellom aktør og medaktører. Disse handlingene medieres av de språklige verktøyene som teksten består av. Det

i tekster fra en elevundersøkelse (jfr. kapittel 5.4, side 145ff). Etikkdiraktiske tilnæringer til problemfeltet relasjon og norm belyses med basis i det litteraturtilfanget som er behandlet i kapittel 3.

I kapittel 1.6 (side 28ff), er kjernepunktet i forskningsarbeidet beskrevet som et møte mellom elevmaterialet og det etikkdiraktiske materialet i prosjektet (jfr. Figur 1, side 29). Møtet forberedes gjennom forutgående profileringer av elevmaterialet og det etikkdiraktiske materialet og munner ut i prosjektets konklusjoner. Hovedfasene i dette forskningsarbeidet er framstilt i Tabell 10 (nedenfor).

**Tabell 10: Faser i forskningsarbeidet**

<b>Fase:</b>	<b>Elevsiden:</b>	<b>Den fagdidaktiske siden:</b>
<b>1. Utvikling</b>	<b>Skjermverktøy.</b> Utvikling av verktøy for elevundersøkelsen.	
<b>2. Tilfang av tekstmaterialer</b>	<b>Elevundersøkelse.</b> Produksjon av elevdata (beskrevet i kapittel 5).	<b>Utvalg</b> av etikkdiraktisk teksttilfang (beskrevet i kapittel 3).
<b>3. Forberedende systematisering og perspektivering av tekstmaterialer</b>	<b>Analyse</b> i kapittel 6. Profilerings av relasjonell og normmessig verktøybruk i elevdata.	<b>Drøfting.</b> Begrepsmessig profilerings og etikkteoretisk perspektivering av etikkdiraktisk teksttilfang i kapittel 3.
	<b>Drøfting</b> av delproblemstilling 1 i kapittel 7.1. Etikkteoretisk perspektivering av verktøybruk i elevdata.	
<b>4. Møte mellom tekstmaterialer</b>	<b>Drøfting</b> av delproblemstilling 2 i kapittel 7.2. Perspektivering av etikkdiraktisk teksttilfang med basis i analyserte og drøftede elevdata.	
<b>5. Resultat av møte mellom tekstmaterialer</b>	<b>Konklusjon</b> i kapittel 7.3 med basis i hovedproblemstilling. Teoretisk perspektivering av forholdet mellom elevdata og etikkdiraktisk teksttilfang, og formulering av konklusjoner/utfordringer med utgangspunkt i spenninger mellom elevdata og etikkdiraktisk teksttilfang.	

*Elevsiden* i prosjektet blir etablert gjennom en elevundersøkelse som bringer til veie et sett med elevdata (fase 1 og 2). Den relasjonelle og normmessige verktøybruken i disse dataene blir profilert gjennom en analyse i kapittel 6, og videre perspektivert gjennom et møte med Benhabibs etikkteori i kapittel 7.1 (fase 3). Profilerings og

---

bakhtinske elementet i sosiokulturell teori vil videre framheve tekster som ytringer, og dermed framheve teksters dialogisitet og mangestemmighet.

perspektivering har som formål å tydeliggjøre trekk ved den relasjonelle og normmessige verktøybruken i materialet som et svar på delproblemstilling 1.

*Den fagdidaktiske siden* i prosjektet er representert av et tilfang av publiserte framstillinger. Dette tilfanget er avgrenset (fase 2) og forberedt (fase 3) gjennom den begrepsmessige profileringen og etikkteoretiske perspektivering som er foretatt i kapittel 3.

*Møtet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden* finner sted i avhandlingens kapittel 7.2. (fase 4). Her perspektiveres det etikkdidaktiske tilfanget med basis i de analyserte og drøftede elevdataene, som et svar på delproblemstilling 2. *Resultatene* av dette møtet bringes videre inn i drøftingen av prosjektets hovedproblemstilling og utgjør basis for prosjektets konklusjoner og tilhørende utfordringer til etikkdidaktikken (fase 5).

Med utgangspunkt i denne innledende skissen vil resten av dette kapitlet utdype prosedyrene i de enkelte fasene i forskningsarbeidet og de valgene og begrunnelsene som er knyttet til disse fasene. Først er det imidlertid på sin plass å presentere hovedtrekkene i den metodologiske forståelsesrammen som ligger til grunn for forskningsarbeidet.

## **5.2 Metodologisk forståelsesramme**

Begrepet "metodologi" er av Silverman definert som "a general approach to studying research topics", til forskjell fra begrepet "metode" som betegner en "specific research technique" (Silverman 2000: 77, 88). Metodologiske aspekter er slik sett berørt i de foregående teorikapitlene og vil også bli berørt senere i dette kapitlet og i avhandlingens sluttkapittel. I dette delkapitlet rettes søkelyset først mot begrepet "sosiokulturell metodologi", deretter mot prosjektet som en kvalitativ forskningstilnærming. Videre drøftes aspekter ved en sosiokulturell tilnærming til dataanalyse og kriterier for en vurdering av forskningsresultatets gyldighet ("validitet").

### **5.2.1 Begrepet "sosiokulturell metodologi"**

Silvermans forståelse av metodologi som en "general approach", innebærer at metodologien må forstås i sammenheng med den epistemologiske tilnærmingen. I inneværende prosjekt vil metodologien altså måtte forstås som en kritisk refleksjon over den mer konkrete forskningstilnærmingen (metodene) med basis i en sosiokulturell epistemologi.



Sosiokulturell teori har så langt frambrakt sparsomt med metodologisk litteratur. Lund (2004) hevder at: "there seems at the time of writing to be no overview of or dedicated approach to developing a methodology *per se*." (Lund 2004: 55). Sosiokulturell metodologi og metode forefinnes altså ikke som et gitt sett av teoretiske prinsipper og konkrete håndgrep. Vektleggingen av det kontekstuelle vil kunne bety at sosiokulturell metodologi og metode forstås som forskningsrefleksjoner og forskningsgrep utformet i et samspill med de kontekstene som produksjon og forskningsmessig behandling av data utspiller seg innenfor. En slik forståelse av forholdet mellom teori og kontekst antydes av Wells:

"it is a central tenet of Vygotsky's theory that theories, like all other artifacts, are the products of the particular conditions in which they are created; if they are to be useful in other times and places, therefore, they must be treated, not as repositories of truth that are fixed and immutable but as helpful tools for thinking with, which can themselves be improved in the process" (Wells 1999: 334)

Den metodologiske og metodiske tilnærmingen i prosjektet har utgangspunkt i en slik problematisering av kontekstgenerell metodologi. Det innebærer at så vel metodologi som metodiske grep i dette prosjektet er utviklet med basis i brytninger mellom prosjektets sosiokulturelle epistemologi og den forskningskonteksten prosjektet er forankret i. Dette utelukker ikke at man vurderer erfaringer fra annen forskning som har anvendt et sosiokulturelt teorigrunnlag innenfor kontekster som framviser likhetstrekk med den foreliggende. Imidlertid framstår den forskningskonteksten som er etablert i prosjektet som forholdsvis unik, gjennom den særegne kombinasjonen av teoritilfang og elevdata.

Forskning med en sosiokulturell basis synes generelt sett å rette oppmerksomheten mot observasjon og muntlig dialog (se eksempelvis Bergqvist & Säljö 2003; Mauritzson & Säljö 2001; Schoultz et al 2001; Wertsch 1991/1997: 110ff; Buzzelli 1993) eller narrativer (se eksempelvis Tappan 1998; Wertsch 1998: 80ff, 154ff; Wertsch 2002: 87ff). Arbeid med den type data som er generert i inneværende prosjekt, er det færre eksempler på. I en relativt fersk avhandling innenfor feltet engelskdidaktikk etablerer Lund (2004) et krysningsfelt mellom muntlig og IKT-basert tekstdialog, men elektroniske tekster vies likevel liten oppmerksomhet som sådanne.<sup>27</sup> I en tidligere artikkel har han rettet fokus mot en type elektronisk respons som kan ha likhetstrekk med materialet i inneværende prosjekt (Lund 2002), men i denne artikkelen er den metodologiske tilnærmingen ikke knyttet spesifikt til et sosiokulturelt teorigrunnlag.

---

<sup>27</sup> For refleksjoner omkring sosiokulturell forskningstilnærming i forhold til IKT-bruk, se Ludvigsen & Østerud (2000)

Datatilfanget i form av elektroniske, tekstlige ytringer synes å skille inneværende prosjekt fra den sosiokulturelle forskningstrenden. Den metodologiske refleksjonen og de konkrete forskningsgrepene i prosjektet er følgelig utviklet uten direkte forbilder, med basis i prosjektets særegne kontekst. Det dreier seg om et samspill mellom induktive og deduktive elementer hvor brytninger mellom data og teori gradvis tydeliggjør grep og forståelsesrammer for prosessen. Dette omfatter blant annet tilrettelegging av analysefokus og analyseenhet innenfor en sosiokulturell forståelsesramme. Jeg skal komme tilbake til disse aspektene etter en kort klargjøring av prosjektets tilhørighet til en kvalitativ forskningstradisjon.

### 5.2.2 Prosjektet som kvalitativt forskningsprosjekt

I den opprinnelige søknaden skisserte jeg et prosjekt innenfor rammene av en kvalitativ forskningstradisjon. I en mellomfase fikk prosjektet trekk av en "mixed methodology" (Tashakkori & Teddlie 1998) med både kvantitative og kvalitative elementer. Det innebærer at elevmaterialet i prosjektet formelt sett består av en rekke åpne tekstmeldinger, men også av en serie flervalgssvar fra et avsluttende survey i undersøkelsen (se appendiks B, side 355ff). Planen var opprinnelig å benytte del 8 i dette surveyet i en typologisering av elevrespondentene, basert på en faktoranalyse av svarene. Denne typologiseringen skulle gi grunnlag for å velge ut grupper av respondenter for nærmere analyse. Denne framgangsmåten ble imidlertid oppgitt, og prosjektet fikk på nytt et rent kvalitativt preg.

Når den kvantitative delen ble skrinlagt, skyldes det dels en manglende kongruens mellom faktoranalysen og en mer kvalitativt orientert analyse av svarprofiler fra den avsluttende delen av surveyet. I tillegg framtrådte det trekk under grovanalysen av tekstmaterialet som gjorde at en mer helhetlig tilnærming til materialet med basis i skjermstasjonene framstod som mer fruktbar enn en tilnærming med basis i enkeltelever. Materialet har en spredning av verktøyforekomster som gjør at jeg finner et selektivt respondentfokus lite egnet som analysetilnærming.<sup>28</sup>

Kvalitativ forskning er hos Silverman knyttet til preferanser for ord og bilder som analyseobjekt framfor tall, observasjoner framfor eksperiment, ustrukturerte intervjuer framfor strukturerte, forståelse framfor atferd og induktivitet framfor hypotesetesting

---

<sup>28</sup> Den planlagte bruken av surveydataene kunne også ha innebåret en viss metodologisk inkonsistens. Typologiseringer med utgangspunkt i data ville forutsette en rimelig konsistens i verktøymessig tilnærming hos den enkelte respondente på tvers av de ulike fasene i undersøkelsen. Dette er en forståelse som kan anfektes ut fra en sosiokulturell vektlegging av situasjoner som unike. I et slikt perspektiv er det ikke gitt at skjermstasjonene og surveyet utgjør noen kontekstuell eller situasjonell enhet. Interaksjonsbetingelser kan endres innenfor det tidsforløpet som har gått med til å gjennomgå de fire skjermstasjonene og surveyets åtte deler.

(Silverman 2000: 8). Det foreliggende prosjektet faller bare delvis innenfor en slik forståelsesramme. Elevundersøkelsen har form av en strukturert interaksjons- og svarprosess. Prosjektets forskningsprosess er videre preget av en anvendelse av data og teori som innebærer at induktive og deduktive aspekter brytes med hverandre.

En rendyrking av observasjon og induktivitet er imidlertid utfordret innenfor kvalitativ forskning. Abduktive tilnæringsformer kombinerer induktive og deduktive prosesser (Alvesson & Sköldbberg 1994). Når det gjelder elevundersøkelsen i prosjektet, er den strukturerte formen i hovedsak knyttet til den nedtonede surveydelen. Hoveddelen av undersøkelsen er en serie av utfordringer som har likhetstrekk med øvings- og refleksjonsoppgaver i skolens etikkbøker. At elevtekstene er produsert med basis i en serie slike utfordringer, kan neppe forstås som et brudd med en kvalitativ forskningstilnærming.

Prosjektet er følgelig å forstå som en kvalitativ forskningstilnærming med vekt på tekstlige data. Det finnes en rekke ulike tilnæringer til tekstanalyse innenfor en kvalitativ tradisjon (jfr. Titscher & al 2000). Plasseringen av prosjektets sosiokulturelle analysetilnærming innenfor denne bredden av kvalitativ analysepraksis vil bli belyst i det følgende.

### 5.2.3 Analysetilnærming

Sosiokulturelt orienterte analysetilnæringer har søkt støtte i ulike kvalitative og kvantitative metodologier.<sup>29</sup> Særpreget til datamaterialet i inneværende prosjekt har gjort det vanskelig å finne en høvelig analysetilnærming med utgangspunkt i de etablerte metodetradisjonene. Jeg har følgelig valgt å utvikle metoden i en brytningsprosess med kontekst og data. Resultatet har likhetstrekk med eksisterende tradisjoner, men har samtidig et tydelig særpreg.

Dataanalysen i prosjektet har avklart seg som en tilnærming til to aspekter ved relasjonelle og normmessige verktøy, et *forekomstaspekt* og et *funksjonsaspekt*. Med "forekomst" forstås at verktøy i form av begreper og språklige uttrykk er konkret anvendt i en tekst, og med "funksjon" forstås verktøyenes bruksmåte eller virkemåte i den sammenhengen hvor de anvendes. En analysetilnærming med basis i disse to aspektene kan knyttes til sentrale trekk ved sosiokulturell teori.

---

<sup>29</sup> Se for eksempel Lund (2004) som forener sosiokulturell teori med diskursanalyse av observasjonsdata og en supplerende kvantitativ analyse av en surveyundersøkelse, og Eggen (2004) som forener sosiokulturell teori med en kombinasjon av etnografi og grounded theory.

Sosiokulturell metodologi kan beskrives som et innholds- og funksjonsperspektiv, til forskjell fra tilnærminger som vektlegger formalanalyse.<sup>30</sup> Det handler for det ene om at verktøy, også de språklige, forstås som materielle størrelser (Wertsch 1998: 30ff). Dette utgjør et *innholdsaspekt* eller *forekomstaspekt*. På den annen side handler det om at språket som medierende redskap har en konstruerende rolle. (Packer & Goicoechea 2000; Säljö 2000). Dette representerer et *funksjonsaspekt* ved språklige verktøy.

*Forekomstaspektet* handler om hvilke verktøyformer som er tilgjengelige for bruk av aktørene innenfor en kontekst. I inneværende prosjekt dreier det seg om tilgangen på relasjonelle og normmessige verktøy i de svarkontekstene elevene opererer innenfor i undersøkelsen (se eksempelvis Tabell 15, side 174 og Tabell 25, side 206). Når for eksempel en større del av elevene i undersøkelsen benytter et relasjonelt verktøy som "du kan regne med meg", handler det både om tilgjengelighet (i dette konkrete tilfellet at uttrykket tilbys som verktøy i teksten elevene svarer på) og om anvendelighet (at eleven betrakter uttrykket som et adekvat verktøy i sin egen kommunikasjon).

"Forekomst" som term er ikke framhevet i den sosiokulturelle litteraturen som er benyttet i prosjektet. Men som begrep kan det, som alt nevnt, begrunnes og forstås med utgangspunkt i den materielle karakteren medierende verktøy tildeles innenfor sosiokulturell teori (Wertsch 1998). Videre kan det begrunnes i det forhold at tilgang på verktøyformer i sosiokulturell teori betraktes som en vesentlig drivkraft i den kulturelle utviklingen (Wertsch 1991/1997; Wertsch 1998; Säljö 2000). Etter mitt syn kan forekomstbegrepet også knyttes til Bakhtins beskrivelse av språkets flerstemmighet (Wertsch 1991/1997; Bakhtin 1986/2002). Dersom språklige verktøy bærer i seg stemmer fra ulike aktører og kontekster, innebærer det at de samme språklig-begreplige uttrykkene er i bruk hos ulike aktører innenfor ulike kontekster, og at disse verktøyene dermed innehar en viss materiell konstans på tvers av skiftende funksjoner innenfor ulike brukskontekster.

*Funksjon* handler som nevnt om verktøyenes bruksmåte eller virkemåte. Anvendt om språklige verktøy kan dette begrepet betegne et konstruktivistisk aspekt. Det handler i så fall om hvilken rolle anvendte språklige verktøy har i de konstruksjonene av mening og forhandlingene om mening som de inngår i. I forhold til elevmaterialet dreier dette seg eksempelvis om hvordan et relasjonelt verktøy som "du kan regne med meg" kan forstås som ledd i en avvisende, uforpliktende eller forpliktende respons på en utfordring i elevundersøkelsen, avhengig av hvordan man forstår funksjonen til verktøyet innenfor rammen av elevens helhetlige tekststyring (se analysen av Datautdrag 6, side 178) Funksjonsaspektet handler slik sett om verktøys medierende

---

<sup>30</sup> Denne karakteristikken stammer fra Sten Ludvigsen (samtale høsten 2003).

rolle i elevenes persepsjon av og (re)aksjon på de utfordringene de møter i undersøkelsen.

Funksjonen til verktøy er uløselig knyttet til den faktiske forekomsten av og tilgangen på spesifikke verktøy, og disse to aspektene kan fra én side sett ikke skiller fra hverandre. Men i den grad man skjeller mellom dem, kan forekomst utmyntes i form av tallmessige oversikter over verktøyforekomst som har visse objektiverende trekk (eksempelvis den allerede anførte Tabell 15, side 174), mens *funksjonsaspektet* er tettere knyttet til den meningskonstruksjonen som aktørene i en interaksjon foretar ved hjelp av verktøyene (se oversikt over funksjonsaspekter i appendiks C, Tabell 40, side 365). En slik forståelse av forholdet mellom aspektene er lagt til grunn i den analysetilnærmingen som beskrives senere (kapittel 5.5, side 150ff).

Med dette spennet mellom forekomst og funksjon kan analysetilnærmingen i prosjektet framtre med en viss epistemologisk og metodologisk dobbelthet. Funksjonsaspektet kan forstås som en diskursiv tilnærming, hvor vekten ligger på en kritisk perspektivering av språklige ytringer som verktøy for sosial konstruksjon og forhandling av maktrelasjoner. Innholds- og forekomstaspektet har en noe mer objektiverende karakter i form av kategorisering av språklig-materielle verktøyformer. Sosiokulturell metodologi befinner seg slik sett i et spenningsforhold mellom ulike kvalitative forskningstilnærminger og kan oppvise metodiske tilnærminger som har ulike grader av likhet med disse.<sup>31</sup> Samtidig har sosiokulturell metodologi et distinkt særpreg knyttet til mediert handling som en grunnleggende analyseenhet. Sosiokulturell teori kan karakteriseres som en forskningsteoretisk "tredje vei" som søker å sammenholde ulike aspekter ved tilnærming til virkelighet. Dette kommer blant annet til uttrykk i forståelsen av enheten for analyse.

Vygotsky-inspirerte teoritradisjoner har utviklet noe ulike forståelser av *analyseenheten*. I den aktivitetsteoretiske tradisjonen vektlegges "the psychological impacts of organized activity and the social conditions and systems which are produced in and through such activity" (Daniels 2001: 83f). Analyseenheten innenfor

---

<sup>31</sup> Plasseringen av prosjektets metodologi er altså ikke entydig. Analyse av forekomstaspekter har visse likhetstrekk med kategoriorienterte analysetilnærminger. Men den skiller seg fra én type kategoriorienterte analysetilnærming, som etnografi eller "grounded theory", ved å anvende et teoretisk utgangspunkt (Titscher et al 2000; jfr. Charmaz 2000; Strauss & Corbin 1998). Og den skiller seg fra en annen type kategoriorientert tilnærming, som content analysis, ved å la underkategoriene være åpne og formes underveis i analysen (Titscher et al 2000). Analyse av funksjonsaspekter har likhetstrekk med diskursanalysen. Men den skiller seg fra den kritiske diskurstradisjonen ved å anlegge et aktørperspektiv mer enn et systemperspektiv (Titscher et al 2000; Jørgensen & Phillips 1999). Likhetstrekene med den såkalte diskurspsykologien er kanskje tydeligere (Potter & Wetherell 1987/1998). Her vektlegges subjektposisjoner og språklige fortolkningsrepertoarer. Spørsmålet er likevel om ikke diskurspsykologien utgjør et identitetsperspektiv som ikke uten videre fanger inn den sosiokulturelle vektleggingen av kulturell mediering.

en slik tradisjon kan beskrives som "mind within activity systems" (Daniels 2001: 85). Wertsch framhever på lignende måte betydningen av en analyseenhet som inneholder "all the basic characteristics of the whole" (Wertsch 1998: 26). Men hos Wertsch er analyseenheten konsentrert om det han kaller "mediated action" (Wertsch 1998). Wertsch formulerer et utvidet aktørbegrep som svarer til denne analyseenheten: "individual-operating-with-mediational-means" (Wertsch 1998: 26).

Det er Wertsch' definisjoner som danner utgangspunktet for forståelsen og avgrensingen av analyseenheten i inneværende prosjekt. I prosjektet er det imidlertid et fokus på tekst som avstreifer de mer fysiske sidene ved aktørenes handlinger. I en analysetilnærming hvor aktørenes handlinger primært framtrer som tekstspråklige, blir det et tett og delvis overlappende forhold mellom aktør, mediert handling og medierende verktøy (jfr. fotnote 16, side 101). Dette gir mulighet for en analysemessig konsentrasjon, med fokus mot de språklige uttrykkene. Samtidig reiser det utfordringen om å bevare aktører og handlinger som distinkte aspekter i analysen. Hvis så ikke skjer, risikerer man at perspektivet forflates og man taper av syne det som Wertsch omtaler som "the irreducible tension between agent and mediational means" (Wertsch 1998: 25).

Selv om det sosiokulturelle idealet er å sammenholde elementer, forhindrer dette ifølge Wertsch ikke at elementer eller aspekter ved mediert handling kan behandles spesifikt. Han skriver at "many of the analytic strategies for examining mediated action are made possible by the fact that one can isolate its elements", og understreker at "any analytic exercise involving the isolation of elements in mediated action must be carried out with an eye to how the pieces fit together in the end, but it cannot really get off the ground if mediated action is treated as an undifferentiated whole" (Wertsch 1998: 27).

I inneværende prosjekt er forekomstaspekter og funksjonsaspekter ved språklige verktøy forstått som slike elementer. Disse aspektene profileres i vekslende grad i analysen i kapittel 6, og er forsøkt knyttet sammen i en mer helhetlig forståelse i drøftingene i kapittel 7. Samtidig er det grunn til å problematisere det helhetsbegrepet Wertsch relaterer analysen til. I inneværende prosjekt består datatilfanget av en samling på rundt regnet 700 tekstsvar, hvor hvert enkelt svar kan forstås som en selvstendig språkhandling. Analysen av forekomstaspekter forsøker til dels å gi et helhetsbilde av materialet, men dette innebærer at denne analysen isolerer enkeltverktøy i elevtekstene og ikke kan synliggjøre mangfoldet i den tekstlige sammenhengen verktøyene står i. Analysen av funksjonsaspekter tar imidlertid i større grad utgangspunkt i denne tekstlige sammenhengen. Dette gir rom for å se funksjonen

til enkeltverktøyene i lys av deres tekstlige kontekst, men innebærer samtidig en perspektivavgrensning i forhold til datamaterialet som helhet.

Utfordringen fra Wertsch om å se delene i lys av helheten, må også sees i forhold til de mer tematiske perspektiveringene som gjøres i analyse og drøfting. I inneværende prosjekt er elevenes språkhandlinger forstått som handlinger i møte med en moralsk/etisk utfordring, og oppmerksomheten er rettet mot forekomst og funksjon til språklige verktøy som kan karakteriseres som relasjonelle og/eller normrelaterte. Det finnes selvsagt en rekke andre mulige perspektiveringer av språkhandlingene og verktøybruken i materialet, og dette gjør det vanskelig å si noe definitivt om hva en "helhetlig" forståelse av disse handlingene egentlig innebærer.

Sosiokulturell forskningstilnærming har vært kritisert for å være overveiende konsentrert om "small-scale observation" og overse makrososiologiske problemstillinger (Lund 2004: 55). Etter mitt syn rammer en slik kritikk ikke uten videre den analysen og drøftingen som er gjennomført i inneværende prosjekt. Analysen og drøftingen tar opp forholdet mellom normkrav og aktørkompetanse og aktualiserer spørsmålet om normgrunnet for etikkdidaktiske praksisfelt. På denne måten gir analyseperspektivet også rom for kritiske perspektiver på maktforhold som har klart institusjonelle og strukturelle tilknytningspunkter. I en slik forståelsesramme framstår det sosiokulturelle aktørbegrepet, "individual-operating-with-mediational-means" (Wertsch 1998: 26), som mediator av kollektive utfordringer med en individuell kontekstualisering.

#### **5.2.4 Om vurderingen av forskningsresultaters gyldighet**

Den kvantitative forskningstradisjonen har lagt sterke føringer for vurderingen av forskningsresultaters gyldighet gjennom begreper som "indre validitet", "ytre validitet" (eller "generaliserbarhet"), "reliabilitet" og "objektivitet". Bruken av disse begrepene er omstridt innenfor kvalitative forskningstradisjoner. Forskerparet Lincoln & Guba har lansert det alternative begrepssettet: "credibility", "transferability", "dependability" og "confirmability" (Lincoln & Guba 1985), men har senere gjort rent bord og utviklet et presumptivt genuint "konstruktivistisk" begrepssett, omtalt som "The Authenticity Criteria", bestående av begrepene "fairness", "ontological authenticity", "educative authenticity" og "catalytic authenticity" (Guba & Lincoln 1989). Det dreier seg her om kunnskapsvurdering som prosesser hvor parthavere ("stakeholders") i forskningsprosjekter deltar i åpne forhandlinger av forståelse (Guba & Lincoln 1989: 245ff), og det handler dermed om en forankring av forskningens gyldighet i en intersubjektiv interaksjon mellom aktører i det enkelte forskningsprosjekt.

Andre forskere velger å forholde seg til de tradisjonelle termene, og benytte dem som utgangspunkt for kritiske drøftinger av evalueringskriterier i spennet mellom objektiverende og mer konstruktivistisk orienterte forskningstilnæringer (Kirk & Miller 1986; Kvale 1997; Schofield 1993; Østerud 1998). Kvale anvender begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* (Kvale 1997: 158ff). Med sin tilrettelegging av begrepene inkluderer han både det aspektet av meningsforhandling som Guba & Lincoln framhever, og en modifisert forståelse av de mer håndverksmessige prosedyrene som tradisjonelt ivaretar reliabilitets- og validitetsaspektene. Jeg velger å ta utgangspunkt i framstillingen hos Kvale i den følgende korte tilretteleggingen av gyldighetsvurdering i prosjektet.

*Reliabilitet* er hos Kvale forstått som "forskningsfunnenes konsistens". Det dreier seg om i hvilken grad data og tolkninger er påvirket av subjektiv variasjon, knyttet til eksempelvis spørsmålsstillinger i undersøkelsesfasen og til kategoriseringer i analysefasen. Reliabilitet i undersøkelser kan etter mitt syn ikke forstås som et fortolkningsfritt forhold mellom spørsmål og svar. Et sosiokulturelt fokus på mediert handling og medierende verktøy vil tvert imot måtte framheve fortolkningsperspektivet både i undersøkelsesfasen og i analyse- og drøftingsfasen. I elevundersøkelsen i innværende prosjekt presenteres alle respondentene formelt sett for de samme spørsmål eller utfordringer. Fra et sosiokulturelt perspektiv betyr dette likevel ikke at elevene stilles overfor identiske spørsmål. Fra et slikt perspektiv vil det tvert imot være et vesentlig anliggende å få fram variasjonsbredden i elevenes persepsjon av spørsmålene med basis i de språklige verktøyene elevene anvender.

*Validitet* i bredere forstand dreier seg ifølge Kvale om i hvilken grad "en metode undersøker det den er ment å undersøke" (Kvale 1997: 165). Kvale utvikler validitetsbegrepet i tre retninger. Det dreier seg for det ene om validitet knyttet til *håndverksmessige forskningsprosedyrer*. Kvale framhever her forskerens selvkritiske kontroll av egne funn og tolkninger. Han understreker videre hvordan spørsmålsstillinger til data legger opp til ulike valideringsformer. Også tolkninger av såkalt "usanne" svar kan være valide, hvis det eksempelvis er svarenes funksjon som vektlegges. Kvale legger også vekt på at forskeren må ha en klar teoretisk forståelse av de fenomener som undersøkes, for å kunne validere den forskningsmetodiske tilnærmingen til fenomenet.

For det andre dreier det seg for Kvale om en *kommunikativ validitet*, forstått som forhandlinger mellom ulike tolkningsfellesskap. Kvale viser her hvordan ulike diskurser har ulike valideringsformer, og hvordan forskere stiller ulike mål for valideringen (konsensus eller divergens), og han reiser spørsmålet om hvilke aktører



som har eller skal ha en legitim plass i valideringsprosessen. Dette berører forskningsfelters og forskningsmiljøers forhold til makt og sannhet.

For det tredje dreier det seg for Kvale om en *pragmatisk validitet*, forstått som en vurdering av kunnskapers handlingsside. Dette kan handle om hvorvidt (respondenters) utsagn bekreftes eller avkreftes av handlinger, men det kan også handle om hvorvidt forskningsmessige intervensjoner er i stand til å skape endret praksis på feltet. Pragmatisk validering forskyver fokus fra "*det som er*" til "*det som kunne være*" (Kvale 1997: 175). Det er ifølge Kvale avgjørende for en slik validering hvilke individer og grupper som involveres i prosessen.

Kvales tilrettelegging av validitetsbegrepet synes å være kompatibelt med et sosiokulturelt perspektiv. Han framhever språklige datas funksjonelle og kommunikative aspekter på en måte som korresponderer med medieringsaspektet i sosiokulturell teori. Praksisfokuset i pragmatisk validering går nok noe utover rammene for inneværende prosjekt. Et slikt fokus ville forutsatt at elevundersøkelsen var et ledd i en planlagt didaktisk utviklingsprosess. Samtidig kan dette praksisfokuset utgjøre et fruktbart metaaspekt i en vurdering av didaktiske perspektiver og modeller. Pragmatisk validitet er følgelig berørt i sluttdrøftingen av forholdet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden (kapittel 7.3.1, side 303ff).

I sin tilnærming til begrepet *generalisering* skisserer Kvale et spenningsforhold mellom generaliserende og kontekstualiserende tilnærminger i forskningen. Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger kontekster som unike, og gir følgelig ikke rom for generalisering, forstått som en "overføring" av forskningsresultater fra én kontekst til en annen.<sup>32</sup> Det vil snarere være tale om en rekontekstualisering av kunnskap, og det blir følgelig et spørsmål om forholdet mellom (forsknings)tekst og kontekst. Dette spørsmålet er utdypet i kapittel 4.7 (side 107ff) og kapittel 5.5.3 (side 157f).

Anvendelsen av begrepene "reliabilitet", "validitet" og "generalisering" hos Kvale tar utgangspunkt i det han karakteriserer som en "moderat postmodernisme" (Kvale 1997: 160). Kvale avviser tanken om en objektiv, universell sannhet, men aksepterer

---

<sup>32</sup> "Overførbarhet" ("transferability") figurerer i Lincoln & Gubas opprinnelige begrepssett (Lincoln & Guba 1985). Wertsch (1991/1997) kritiserer premissene for en entydig overføring ("monological transmission") av kunnskap eller mening med basis i Bakhtins teoridanning: "the assumption that it is possible to speak of a single, unaltered meaning or message is problematic" (Wertsch 1991/1997: 73). Det nærmeste man ifølge Wertsch kommer en entydig overføring, er innenfor det Bakhtin beskriver som autoritative diskurser, eksemplifisert i religiøse, politiske og moralsk/etiske tekster. Slike tekster "enters our verbal consciousness as a compact and indivisible mass; one must either totally affirm it, or totally reject it [...] One cannot divide it up - agree with one part, accept but not completely another part, reject utterly a third part." (Wertsch 1991/1997: 78f).

Anvendt på en forskningsrapport blir overføringsbegrepet derfor problematisk. En slik rapport pretenderer ikke å være en autoritativ tekst, men inngår tvert imot i en kritisk prosess hvor meningskonstruksjon problematiseres og reforhandles.

muligheten for "en spesifikk lokal, personlig og samfunnsmessig form for sannhet, med fokus på dagliglivet og de lokale fortellingene" (ibid). Kvale forstår verifisering som en prosess som "begynner i menneskenes livsverden og i deres dagligspråk" og forankrer dette i at "observasjoner, generalisering fra ett tilfelle til et annet og gyldige argumenter er del av vår daglige, sosiale interaksjon" (ibid).

Så langt jeg kan forstå, innebærer dette en kontekstuell og relasjonelt orientert forståelse av begreper som "verifisering" og "sannhet". Kvales bruk av begrepene synes slik sett å være kompatibel med grunntrekk i prosjektets etikkteoretiske og sosiokulturelle teoritilfang. Samtidig er det grunn til å spørre om Kvale med dette desavuerer sannhetsformer som har en mer teoretisk basis. I prosjektet møtes sannhetsformer fra elevdata med sannhetsformer i det etikkdidaktiske materialet hvor abstraherende, normative og argumentative trekk til dels er vel så framtreddende som de relasjonelle. I den grad Kvales kontekstuelle og relasjonelle forståelse av sannhetsbegrepet legges til grunn, vil det måtte innebære en epistemisk favorisering av elevsiden i prosjektet på bekostning av den fagdidaktiske siden. Av denne grunn finner jeg det riktig å gi rom for alternative sannhetsformer i prosjektet. Forholdet mellom disse vil bli nærmere drøftet i kapittel 7.3.1 (side 303ff).

Kvale framhever kvalifiseringsgrepene som gjennomgående trekk ved forskningsprosessen, og etter hans mening bør valideringsarbeidet "flyttes fra inspeksjonen ved slutten av produksjonslinjen, til å fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen" (Kvale 1997: 164). I den videre framstillingen i dette kapitlet vil reliabilitets-, validitets- og generaliseringsvurderinger aktualiseres i framstillingen av de enkelte fasene i prosjektet. Generaliseringsspørsmålet vil likevel i hovedsak bli behandlet i tilknytning til sluttdrøftingen (kapittel 7.4, side 318ff).

Framstillingen i dette delkapitlet har klargjort den metodologiske rammeforståelsen for prosjektet. Prosjektet er beskrevet som sosiokulturelt og kvalitativt med vekt på analyse av forekomst- og funksjonsaspekter ved språklige verktøy. I de følgende delkapitlene vil disse aspektene bli utdypet i en beskrivelse og drøfting av fasene i forskningsprosessen. Denne framstillingen starter med utviklingen av det internetbaserte skjermverktøyet som ble benyttet i elevundersøkelsen.

### 5.3 Utvikling av skjermverktøyet<sup>33</sup>

Prosjektets problemstilling retter som nevnt søkelyset mot forholdet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden i etikkundervisningen. Det foreligger et spekter av undersøkelser som berører ungdoms etiske holdninger (se eksempelvis Brunstad 1998; Bøyum 1991; Hellevik 1996; Lund 1998; Øia 1994). Det bød seg likevel ikke fram eksisterende materiale som var egnet for en belysning av problemstillingen i prosjektet, og det var derfor nødvendig å skaffe til veie et slikt materiale gjennom en egen elevundersøkelse. Framstillingen i dette delkapitlet beskriver det skjermverktøyet som ble konstruert for å gjennomføre denne undersøkelsen og gir metodologiske refleksjoner omkring utformingen av verktøyet.

#### 5.3.1 Presentasjon av skjermverktøyet

I den opprinnelige prosjektutformingen var dataverktøy tenkt anvendt som en av flere intervensjonsformer i et forskningskonsept med trekk av såkalt "Design Research" eller "Design Experiments" (Cobb et al 2003; Collins et al 2004). I den endelige prosjektutformingen ble dataverktøyets funksjon å skaffe til veie tekstdata som kunne representere elevsiden i prosjektet. Dataverktøyet ble utviklet i løpet av første år av prosjektperioden. En pilotstudie med en prototyp av dataverktøyet ble gjennomført i mai 2001. Verktøyet ble revidert, og var klart til bruk høsten 2001. Tekster og skjermbilder fra skjermverktøyet er gjengitt i avhandlingens appendiks A (side 323ff). Der er det også oppgitt adresser til demoversjoner på nettet.

Utgangspunktet for utformingen av skjermverktøyet har vært den type øvingsoppgaver som benyttes i skolens undervisning. Slike oppgaver framstår som tekstlige aktiveringer av fiktive, men overveiende realistiske situasjoner som gir elevene faglig relaterte utfordringer. Skjermverktøyet som er benyttet i elevundersøkelsen, tar delvis utgangspunkt i denne teksttypen. Situasjonene som elevene møter på skjermen under undersøkelsen, er utformet som simulerte hendelser og utfordringer med moralsk/etisk relevans.<sup>34</sup> Mental simulering og rolleutprøving er kjent fra øvingsoppgaver i skolens lærebøker.<sup>35</sup> Det skjermverktøyet som er benyttet i

<sup>33</sup> Skjermverktøyet utgjør et kraftig og komplekst medierende redskap og er slik sett kvalifisert for den sosiokulturelle betegnelsen "verktøy" som ellers er forbeholdt de språklige uttrykkene i elevtekstene. For å unngå misforståelser gjennomfører jeg konsekvent betegnelsen "skjermverktøyet" i omtale av og referanser til det internettbaserte verktøyet som ble benyttet i elevundersøkelsen.

<sup>34</sup> Det simulerte gjelder også situasjon 1, selv om elevene her utfordres til å etablere et mentalt grensesnitt mellom en faktisk (fysisk) eksisterende venn/venninne og en simulert kreftdiagnose.

<sup>35</sup> Et representativt eksempel fra en av lærebøkene som er omtalt i kapittel 3: "Ida er atten år, har nettopp begynt i tredje klasse i videregående skole og er gravid. Knut, som er far til barnet, vil at hun skal ta abort, slik at hun kan fullføre skolen. Hvilket råd ville du gi Ida i denne situasjonen? Hvilke etiske argumenter ville du legge vekt på?" (Heiene et al 1997: 376). Denne øvingsoppgaven har klare

elevundersøkelsen, viderefører disse aspektene, men tilfører dem et element av mer direkte interaksjon. En del av de tekstene elevene produserer, blir formet som direkte svar til personene som elevene møter i undersøkelsen, og skjermverktøyet gir inntrykk av at disse meldingene umiddelbart blir sendt til disse personene.

Skjermverktøyet har altså presentert elevene for en serie "skjermsituasjoner". I disse situasjonene er elevene blitt utfordret til å yte hjelp og støtte, eller å vurdere ulike tiltak for å avhjelpe nød og lidelse. Elevene har gitt sin respons på utfordringene ved å forme tekster i åpne svarfelt på skjermen og i enkelte tilfeller ved å benytte avkryssingsfelt, og denne responsen foreligger i form av elektroniske tekstmeldinger, som altså utgjør prosjektets elevdata. En oversikt over de fire hovedsituasjonene i undersøkelsen med tilhørende delsituasjoner foreligger i Tabell 11 (nedenfor).

**Tabell 11: Oversikt over svarekvenser i det internettbaserte verktøyet**

Svarekvenser i parentes er forstått som forberedende beslutningskvenser for etterfølgende tekstsvaer, og er ikke gjenstand for separat analyse.

Situasjon og Delsituasjon		Elevenes tekstlige ytring
<b>1. Kreftsyk venn</b>		Svar på e-post fra kreftsyk venn(inne) som ber om støtte
<b>2. Voldsoffer og voldsdebatt</b>	2a	Svar til kvinne som har opptrådt nedlatende overfor et voldsoffer
	2b	Svar til mann som har avvist ansvar for voldsofferet
	2c	Kommentar til innlegg fra debatt om voldsproblemet
<b>3. Østeuropeisk kvinne med sykt barn</b>	3a	Svar til østeuropeisk kvinne som vurderer mafiaengasjement for å finansiere behandling av sitt syke barn
	(3b)	(Oppgitt kronebeløp som støtte til organisert innsamling)
	(3c)	(Markering (ja/nei) i forhold til statlig engasjement for barn i Øst-Europa)
	3d	Begrunnelse av støtte/ikke-støtte i 3c
<b>4. Aidsaksjon ledet av hiv-smittet sørafrikaner</b>	(4a)	(Markering (ja/nei) i forhold til aidsaksjon og oppgitt støttebeløp og støtteform)
	4b)	
	4c	Begrunnelse av støtte/ikke-støtte til aksjon og kommentar til eventuell tvil og beslutningsprosess
	4d	
	4e	Respons til hiv-smittet aksjonsleder med basis i dikttekst

I *situasjon 1* er elevene bedt om å respondere til en venn/venninne som har fått kreft og ber om støtte og oppmuntring. I *situasjon 2* er elevene bedt om å respondere

---

likhetstrekk med utfordringen i skjermsituasjon 3a i elevundersøkelsen hvor elevene opptrer som rådgivere overfor den østeuropeiske kvinnen Hannah.

til en kvinne og en mann som har opptrådt avvisende overfor et voldsoffer, og deretter bedt om å kommentere innlegg fra en debatt om voldsproblemet. I *situasjon 3* har elevene møtt en utfordring fra den østeuropeiske kvinnen "Hannah" som vurderer å engasjere seg i mafiavirksomhet for å finansiere behandling av sitt syke barn. Elevene er også bedt om å delta i en innsamlingsaksjon og om å ta stilling til et norsk, statlig engasjement overfor hjelpetrequende barn i Øst-Europa. I *situasjon 4* er elevene utfordret til å ta engasjere seg i en informasjonsaksjon om hiv og aids i Sør-Afrika. De er bedt om å begrunne sin støtte eller ikke-støtte, og har fått anledning til å sende en melding til den hiv-positive sørafrikanske aksjonslederen.

En nærmere presentasjon av de enkelte situasjonene finnes i kapittel 6 som introduksjoner til analysen av svarmaterialet fra den enkelte skjermssituasjonen. I tillegg til skjermssituasjonene inneholdt det internettbaserte verktøyet et avsluttende survey med felt for registrering av personlige data, pluss et antall flervalgsspørsmål. Som beskrevet i kapittel 5.2.2 (side 130f), ble materialet fra dette surveyet stort sett utelatt i den endelige analyseprosessen. Surveyet med spørsmål og svarfrekvenser er gjengitt i appendiks B (side 355ff), med en kort innledning om anvendelsen i avhandlingen.

### 5.3.2 Valg og begrunnelser

Valget av et internettbasert skjermverktøy og utformingen av dette legger premissene for tilfanget av data i prosjektet og dermed for analyse, drøfting og konklusjon. Som nevnt i kapittel 5.2.1 (side 128ff) og kapittel 5.2.2 (side 130f) synes sosiokulturell og kvalitativ forskning å ha visse preferanser for observasjon og intervju som undersøkelsesformer. I prosjektet har jeg imidlertid valgt å prioritere en tekstorientert tilnærming hvor elevene fikk anledning til selv å formulere prosjektets data, hvor de fikk opptre med full anonymitet og hvor hver elev ble tildelt sin selvstendige stemme (jfr. kapittel 5.4.3, side 147).<sup>36</sup>

Valget av et internettbasert skjermverktøy er, som allerede nevnt (kapittel 5.3.1, side 139ff), forstått som en videreutvikling av kjente arbeidsformer fra skolens

---

<sup>36</sup> Når observasjon ble nedprioritert som datakilde skyldes det delvis at etikkdelen av faget religion og etikk normalt undervises i perioden april-mai, hvilket ville bety at observasjon måtte foregå i en svært presset undervisningsperiode med eksamensforberedelse og russefeiring som konkurrenter. Valget og utformingen av skjermverktøyet spisser fokus mot språklig kommunikasjon og tekstlige ytringer, og avstreifer den fysiske interaksjonen som preger observasjons- og intervjusituasjoner. Dette innebærer at data som produseres ikke vil gi grunnlag for å drøfte disse dimensjonene ved relasjonell og normmessig verktøybruk hos elever. Dersom prosjektet hadde pretendert å gi en bred og allsidig tilnærming til problemfeltet, ville det spissede fokuset utgjort en svakhet. I en eksplorerende førstetilnærming til problemfeltet, mener jeg derimot at et slikt fokus er forsvarlig og tjenlig.

undervisning. Videreutviklingen består i simuleringer med utgangspunkt i noen av de former for direkte kommunikasjon som internett gir rom for. Mot en slik bruk av internett for forskningsformål kan man innvende at dette stimulerer til en form for simulert rolleutøvelse som truer datas seriositet. Det er allment kjent at visse internettbaserte tjenester er forbundet med simulering og rolleutøvelse. Dette gjelder særlig ulike varianter av rollespill, men også ulike chat- og diskusjonsfora.

Assosiasjoner til denne typen internetttjenester er bevisst unngått i skjermverktøyet, med unntak av opplysningen i situasjon 3 om at meldingen fra Hannah er formidlet gjennom en chat-kanal. Dette er et valg foretatt i samråd med mediefaglig ekspertise ved InterMedia ved Universitetet i Oslo og hos spillprodusenten Funcom.<sup>37</sup> Rådene gikk entydig i retning av å basere utformingen av skjermstasjonene på veletablerte medieformer. I skjermverktøyet er det derfor lagt hovedvekt på former som "remedier" etablerte formidlingsformer som brev (e-post i situasjon 1), film (video i situasjon 2) og avis (nettavis i situasjon 4).<sup>38</sup> Elevene selv benytter e-post i situasjon 1 og en mer generell elektronisk meldingsform i de øvrige situasjonene.

Generelt sett viser elevtekstene beskjedne spor av simulering og rollespill. De få tilfellene som forekommer er behandlet i kapittel 6.1 (side 163ff). Forskning peker samtidig i retning av at internettkommunikasjon kan stimulere spontanitet og åpenhet i kommunikasjonen (Mann & Stewart 2000). Slike trekk kan synes å være eksemplifisert i elevtekstene i form av direkte personkarakteristikker (se Datautdrag 13, side 196) og åpenhjertige "bekjennelser" (Datautdrag 1, side 165 og Datautdrag 28, side 252). Slike utsagn har en form og karakter som ikke uten videre er vanlig i skriftlige ytringer fra elever på dette alderstrinnet. Noe liknende kan man trolig si om det lille antall elevtekster som signaliserer andre interaksjonspremisser enn hovedtrenden i materialet (se kapittel 6.1, side 163ff).

Bortsett fra de nevnte unntakene har elevtekstene i hovedsak en form og karakter som ikke skiller dem avgjørende fra det man kunne forvente av tekstlige uttrykk med utgangspunkt i tilsvarende, mer tradisjonelt formidlede oppgaver eller utfordringer i en skolekontekst. Slik jeg vurderer det, er skjermverktøyet derfor ikke å forstå som vesensforskjellig fra de øvingsoppgavene som anvendes i skolen, med unntak av de trekkene som er nevnt ovenfor. Dette er bakgrunnen for at de rent medievitenskapelige

---

<sup>37</sup> InterMedia er et tverrfaglig og tverrfakultært kompetansesenter for forskning, undervisning og formidling om forholdet mellom informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), kommunikasjon og kultur. Nettsted: [www.intermedia.uio.no](http://www.intermedia.uio.no). Funcom er et norskinitiert selskap med base i Oslo og avdelinger i Sveits og USA. Selskapet utvikler interaktive, internettbaserte spill. Firmaet har blant annet utviklet spillet Molekult på oppdrag av norske skolemyndigheter. Nettsted: [www.funcom.com](http://www.funcom.com)

<sup>38</sup> Begrepet "remediering" er utviklet av Bolter & Grusin (1999). De argumenterer for at internett er et medium som i utstrakt grad gjenformidler kommunikasjonsformer fra eksisterende tekst-, lyd- og billedmedier.

aspektene ved elevkommunikasjonen ikke er vektlagt i avhandlingen, og at fokus i stedet er rettet mot språklige handlinger og språklig verktøybruk. En mediefaglig vinkling ble også frarådet av representanter for InterMedia. Det ville etter deres mening gjøre teoritilfanget i prosjektet for omfattende og komplekst.

En gjennomgående utfordring ved skjermverktøyet er at det presenterer simulerte situasjoner og nettinformasjon uten at den simulerte karakteren gjøres eksplisitt. Denne tilsynelatende premissuklarheten i produksjonsverktøyet må imidlertid leses i sammenheng med åpningsinstruksen for verktøyet (jfr. appendiks A, side 324). Sammen med den første av de fire skjerm situasjonene etablerer denne instruksen etter mitt syn premisser for interaksjon i et skjæringsfelt mellom det simulerte og det faktisk mulige eller sannsynlige, slik det også er kjent fra skolens øvingsoppgaver. Åpningsinstruksen regulerer interaksjonspremissene. Her blir elevene bedt om å være "så ærlig og presis som mulig i svarene". Denne formuleringen signaliserer til elevene hvilken interaksjonskontrakt forskningssituasjonen spiller opp til: at elevene skal opptre med språklige ytringer de står inne for, og ikke gå inn i bevisst utprøvende roller.

Som forsker er mitt forhold til dette kontraktsignalet tvetydig. Rent forskningsmessig har det vært en vinning at noen elever har gått inn på kontrakten, mens andre øyensynlig har valgt å bryte den. Dette har økt mangfoldet i verktøybruk og dermed gitt forskeren rikere data. En slik spredning i verktøybruk kunne kan hende blitt større om man hadde unnlatt å signalisere slike kontraktbetingelser. Men dette ville på den annen side ha gjort det vanskeligere å vurdere hvorvidt elever med overlegg oppfyller eller bryter de normbetingelsene som kontraktformuleringen signaliserer. Av den grunn mener jeg at formuleringen har forsvart sin plass i åpningssekvensen til verktøyet.

Denne forskningsmessige begrunnelsen for å beholde kontraktbetingelsen reiser samtidig et forskningsetisk spørsmål. Elever som har brutt kontrakten i den hensikt å korrumpere sitt bidrag til undersøkelsen, har i virkeligheten bidratt til å øke variasjonsrikdommen i datamaterialet. De er altså fanget inn av et forskningsdesign som har gitt dem få muligheter til å unnsnippe en konstruktiv deltakelse. Mitt forsvar for dette litt forføreriske aspektet ved undersøkelsen er dels at elevene frivillig har gitt sitt samtykke til å delta. Jeg mener også at de - ganske få - elevene som synes å bryte med forskningsnormen har fått muligheten til å synliggjøre sin normprotest, selv om denne protesten ikke har hatt de destruktive konsekvensene for forskningsprosjektet som kan hende var tilsiktet fra elevenes side. Den eneste virkelig reelle sabotasjen av forskningsdeltakelsen forekommer hos elever som unnlater å svare på enkeltspørsmål

eller ikke fullfører undersøkelsen. Dette viste seg imidlertid å være et minimalt problem.

Situasjonene i skjermverktøyet ble gitt en tematisk konsentrasjon omkring menneskelig lidelse og behov for hjelp. Dette er gjort for å tydeliggjøre utfordringene i situasjonene som relasjonelle og moralsk/etiske anliggender. Samtidig utgjør dette en type tema som ikke hører med blant gjengangerne i lærebøker i etikk. Situasjonene ble videre gitt en geografisk spredning fra nærsone (situasjon 1) til geografisk fjernsone (situasjon 4) og et spenn mellom det personlige (situasjon 1) og det mer politiske (delsituasjon 2c og 3d). Dette ble gjort for å sikre en viss kontekstuell bredde.

### 5.3.3 Gyldighetsaspekter ved skjermverktøyet

Gyldighetsaspekter ved skjermverktøyet er nært knyttet til de dataene som elevene har produsert i møte med dette verktøyet, og vurderingen av slike aspekter ved skjermverktøyet må derfor sees i sammenheng med framstillingen i det etterfølgende delkapitlet.

Formålet med utviklingen av skjermverktøyet var å skape et verktøy som kunne produsere tekstdata som synliggjør relasjonell og normmessig verktøybruk i møte med moralsk/etiske utfordringer. Samtidig var det en intensjon om å få fram en viss variasjon i premisser for og utforming av denne verktøybruken. Målet var altså ikke en mest mulig homogen og entydig forståelse av og respons på situasjonene blant elevene. De variasjonene som i så måte påvises i analysen i kapittel 6, er derfor forstått som tilsiktede resultater av utformingen av skjermverktøyet, selv om den konkrete formen disse variasjonene har fått i materialet, selvsagt ikke var forutsigbare.

Skjermverktøyet representerer en standardisert undersøkelsesform hvor samtlige elever blir konfrontert med de samme tekster, bilder og spørsmålsformuleringer. Formelt sett kan dette forstås som en reliabilitetsgevinst. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv vil persepsjonen av skjermutfordringene imidlertid være kontekstuent betinget, og ikke minst være avhengig av det tilfanget av medierende redskap elevene har tilgang til. Gjennomgangen av elevenes bruk av ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b (kapittel 6.3.3.4, side 214ff) illustrerer dette. Skjermverktøyet introduserer ansvarsbegrepet, men elevene tilbakeformidler forholdsvis ulike forståelser av dette begrepet i sine svar, og en stor gruppe elever velger svarformuleringer som ikke knytter an til dette begrepet.

Sett fra prosjektets sosiokulturelle perspektiv er slike variasjoner altså å forstå som en kontekstuell forankring av datatilfanget, og ikke som et gyldighetsproblem ved



verktøyet. Forutsetningen er at forskeren håndterer de utfordringene denne variasjonen reiser. Dette er spørsmål som vil bli nærmere drøftet i den videre framstillingen.

## 5.4 Dataproduksjon: elevundersøkelsen

Det skjermverktøyet som er beskrevet i det foregående, ble anvendt i fire skoleklasser for å produsere prosjektets elevdata. I det følgende beskriver jeg gjennomføringen av denne elevundersøkelsen og de dataene den frambrakte, og reflekterer over forståelsen og gyldigheten av disse dataene.

### 5.4.1 Utvalg av elever og gjennomføring av undersøkelsen

I forkant av elevundersøkelsen ble det foretatt en registrering og klarering av prosjektet hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og Datatilsynet. Informasjon ble også sendt ut til elever og foresatte, og de nødvendige samtykkeerklæringer ble innhentet.<sup>39</sup> Selve hovedundersøkelsen startet i november 2001.

Elevundersøkelsen ble gjennomført i fire skoleklasser på VKII-nivå fra fire ulike skoler. Utvalget ble gjort i samråd med ledelsen ved hver skole, og det ble tilstrebet en viss spredning med hensyn til geografi og studieretning. Oversikt over produksjonsperioden og de fire klassene som deltok, er gitt i Tabell 12 (nedenfor).

**Tabell 12: Elevutvalg og produksjon av elevdata**

Skole/ Klasse	Studie- retning	Antall deltakere (kvinne, mann)	Elev- tall	Tidspunkt	Lokaliteter. Elevplassering.
A	ØA	18 (11, 7)	24	05.11.2001	To atskilte rom. Veggplassering
B	AA	21 (12, 9)	28	08.11.2001	To rom. Veggplassering
C	AA	23 (14, 9)	27	15.11.2001	Ett rom. Rekkevis plassering.
D	ØA	16 (8, 8)	22	03.12.2001	To rom med dør. Spredt gruppering

Skolene A og B er østlandske småbyskoler, mens skolene C og D er skoler i hovedstadsområdet, henholdsvis vestlige og østlige del. Utvalget representerer altså et kompromiss mellom mangfold og konsentrasjon. Bystrøk i østlandsområdet og

<sup>39</sup> Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) av 16.05.2001. NSD krevde aktivt samtykke av elever over 18 år og av foresatte til elever under 18 år, grunnet spørsmål om politisk og livssynsmessig tilknytning i surveydelen. Underskrifter ble samlet inn i forkant av undersøkelsen.

allmennfaglig fagprofil er prioritert. Utvalget innbefatter bare enkelte elever med fremmedkulturell bakgrunn.

Alle elevene har faget religion og etikk i fagkretsen, ettersom lærebøker i dette faget står sentralt i prosjektet. Tilknytningen til dette faget er av en viss formål karakter. Undersøkelsen ble gjennomført i høsthalvåret, før arbeidet med etikkdelen tok til, og elevene var dermed ikke presentert for lærebokframstillingen av etikktemaet på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.<sup>40</sup>

Dataproduksjonen foregikk i løpet av en dobbelttime i datarom ved den enkelte skolen, med klassens faglærer i religion og etikk som praktisk døråpner og med forsker som administrator og teknisk problemløser.<sup>41</sup> Elevsvarene gikk som elektroniske meldinger til forskerens private e-postkasse som ble tømt umiddelbart etter hver produksjonsrunde. Alle svarfelt i produksjonsverktøyet var gjort teknisk obligatoriske, noe som førte til høy svarfrekvens. Elevene anvendte kjønns spesifikke passord, trukket fra en forhåndsgenerert base. Ikke alle elevene valgte å delta i undersøkelsen. Det var et visst frafall i hver klasse, slik det framgår av tabellen ovenfor.<sup>42</sup>

#### 5.4.2 Resultatet av undersøkelsen: elevdata

Resultatet av elevundersøkelsen foreligger som prosjektets elevdata. Disse dataene består av svar fra i alt 78 elever, 45 kvinnelige og 33 mannlige i aldersgruppen 17-19 år.<sup>43</sup> De fire skjerm situasjonene i hoveddelen av elevundersøkelsen gir grunnlag for

---

<sup>40</sup> Lærerne for de fire klassene i utvalget bekreftet på forespørsel at de følger den tradisjonelle progresjonen i faget og lar gjennomgangen av fagets siste hovedmål, etikk, komme i tidsrommet april-mai.

<sup>41</sup> Det var primært tekniske grunner som gjorde det påkrevet for forskeren å være fysisk til stede under dataproduksjonen. Særlig i de to første produksjonsøktene oppstod det mindre tekniske problemer som gjorde det nødvendig med tilpasninger av verktøyet. Det dreide seg dels om at ulike skjermstørrelser og skjermformat forrykket skjermbildet i verktøyet. Tilgang til maskin med nødvendig programvare sikret at nødvendige endringer raskt kunne foretas, og at man slik kunne begrense forsinkelser eller avbrudd i svarprosessen.

<sup>42</sup> Dette dreier seg om et mulig tap av variasjonsbredde i verktøytilfang. En fulltallig oppslutning kunne muligvis ha ført til visse justeringer i fordelingen av verktøybruk i materialet. Med prosjektets kvalitative, eksplorerende preg anses ikke dette frafallet å utgjøre noe alvorlig metodologisk problem. Tilfanget av verktøy vil uansett ikke kunne betraktes som absolutte størrelser i et begrenset kvalitativt materiale.

<sup>43</sup> En av elevene (elev 79, klasse D) fullførte ikke undersøkelsen, i og med at det avsluttende surveyet ikke ble besvart. Kjønnsidentiteten til denne eleven har dermed ikke vært mulig å kontrollere, og denne eleven er derfor utelatt fra alle frekvensangivelser i analysekapitlet. Jeg har likevel ved én anledning valgt å kommentere elevens verktøybruk i et av de tekstlige svarene. Av uforklarlige (tekniske?) grunner er svarene fra elev 61 (klasse C) i delsituasjon 4c og 4d ikke nådd fram til forskeren. Svarene i disse delsituasjonene er imidlertid ikke gjenstand for en frekvensmessig behandling, og jeg har derfor ikke sett avgjørende innvendinger mot å inkludere denne eleven i analyseprosessen.

åpne tekstsvaer, kombinert med enkelte avkryssingssvaer og angivelser av pengebeløp som uttrykk for støtte til innsamling. Oversikt over svarekvensene i hoveddelen er skissert tidligere, i Tabell 11 (side 140). Det er de åpne tekstsvarene i undersøkelsen som utgjør basis for dataanalysen og drøftingen i kapittel 6 og 7 i avhandlingen. Delspørsmål 3b, 3c, 4a og 4b simulerer valg og økonomisk forpliktelse som en forberedelse til etterfølgende tekstsvaer, og verktøybruken i disse delsvarene er derfor ikke gjenstand for selvstendig analyse. Dette innebærer at det analyserte datamaterialet omfatter 9 tekstsvaer fra hver av de 78 respondentene.

Elevtekstene varierer i lengde fra ett til flere hundre ord, og tilfanget av språklige verktøy i disse tekstene er følgelig sterkt varierende. Elevtekstene er hovedsakelig utformet som e-post i situasjon 1 og til dels i delsituasjon 3a, for øvrig som mer uspesifiserte elektroniske meldinger. Substansielt er elevtekstene preget av verbaliseringer av støtte til hjelpetrengende i situasjon 1, 3 og 4 (se eksempelvis Datautdrag 3, side 172) og tilsvarende kritikk av sosial/moralsk unnfalighet i situasjon 2 (se eksempelvis Datautdrag 17, side 211). Denne hovedtrenden brytes av elevsvaer som utfordrer eller avstreifer normpremisser for interaksjonen (se kapittel 6.1, side 163ff). Stilistisk er hovedmengden av tekster holdt i normalprosa med innslag av relasjonelt preget ekspressivitet. I enkelte tekster finnes et større stilistisk mangfold med innslag av lavprosa, satire, sarkasme og ulike former for språklek.

Etter dette risset av den faktiske produksjonen av prosjektets elevdata, vil jeg i det følgende utdype og begrunne ulike sider ved undersøkelsen.

#### **5.4.3 Individfokuset i elevundersøkelsen**

Elevundersøkelsen har et individorientert preg. Det er enkeltelever, ikke grupper av elever, som gir respons til personer og institusjoner som presenteres i skjerm situasjonene. Dette er ikke uttrykk for noen prinsipiell underkjennelse av den betydningen gruppeinteraksjon måtte ha for anvendelsen av relasjonelle og normmessige verktøy. Ideelt sett burde prosjektet ha dekket både individuelle og kollektive interaksjonsformer.

Valget av individuell tilnærming er gjort av hensyn til deltakernes anonymitet. Elevundersøkelsen berører personlige verdipreferanser, og jeg har derfor funnet det nødvendig å gi elevene full anonymitet for å kunne legge opp til en allmenn deltakelse i undersøkelsen. Det primære anliggendet har vært å sikre elevenes anonymitet i forhold til medelever, men anonymitetshensynet er gjennomført konsekvent, slik at heller ikke forskeren vet hvilke elevidentiteter som skjuler seg bak passordene.

Den individuelle tilnærmingen er også begrunnet i et ønske om å få fram mangfoldet i individuelle stemmer, mer enn gruppestemmer. Klasse- og gruppeorienterte aktiviteter i en skolekontekst kan legge kollektive føringer på deltakelse og verktøybruk. Svenske forskningsrapporter omtaler fenomenet "the steering group" (se Øzerk 1996). Det har vært ønskelig å dempe innflytelsen fra slike mulige gruppefenomener i produksjonen av elevdata. Anonymisering og individfokus utgjør slik sett en viktig premiss for den forskningsmessige forståelsen av elevdataene. En åpen, fysisk interaksjon i grupper ville budt på andre begrensninger og muligheter i bruk av både relasjonelle og normmessige verktøy.

Individfokuset i undersøkelsen skiller seg noe fra den framhevingen av læringsfellesskapet som forståelsesramme man finner i deler av sosiokulturell klasseromsforskning (jfr. Ludvigsen 2000). Tilnærmingen i prosjektet er imidlertid begrunnet i den sosiokulturelle forståelsesrammen som er utviklet hos Wertsch. Her rettes fokus nettopp mot individet som opererer med kulturelle verktøy (Wertsch 1998). At individene i elevundersøkelsen er anonymisert, vil måtte karakteriseres som et noe mer uvanlig grep, sett fra et sosiokulturelt perspektiv. Det innebærer at elevtekstene får en mer selvstendig vekt i analyse- og drøftingsfasene i prosjektet.

#### **5.4.4 Gyldighetsaspekter ved elevundersøkelsen**

Elevundersøkelsen hadde et fokus på de simulerte kontekstene som elevene møtte på dataskjermen, mens fokus på de fysiske kontekstene i klasserommet ble nedtonet. Dette har sammenheng med at undersøkelsen ble gjennomført i datarom som innredningsmessig legger til rette for konsentrert, individuelt skjermarbeid. Det var ikke lagt opp til noen fysisk eller verbal samhandling i undersøkelsen og følgelig heller ikke til noen systematisk observasjon av den fysiske aktiviteten i de kontekstene som elevene arbeidet i.

De fysiske rammene omkring dataproduksjonen var noe varierende (jfr. Tabell 12, side 145, høyre kolonne). Den mest tilnærmet individuelle produksjonssituasjonen hadde man nok i klasse C hvor alle elevene satt på rekker i samme rom. Mulighetene for direkte kommunikasjon i rommet var mindre her hvor forskerens overblikk var såpass tydelig, enn i de andre produksjonssituasjonene hvor forskeren pendlet mellom to tilstøtende rom. Den muntlige og nonverbale kommunikasjonen mellom elever under produksjonen var ikke gjenstand for systematisk observasjon. Men den var neppe helt ubetydelig, og har nok vært med på å definere den kontekstuelle rammen for deler av interaksjonen.

Det kan innvendes at slike variasjoner i kommunikasjon gjør det vanskelig å sammenligne data fra ulike respondenter, ettersom man ikke vet i hvilken grad verktøybruken i tekstene er påvirket av medelever. Likevel har jeg ikke sett det som avgjørende å hindre enhver kommunikasjon mellom elevene, bortsett fra at jeg innledningsvis påpekte at dette var en individuell undersøkelse og ikke et gruppearbeid, og gjentok denne påminnelsen underveis ved behov. Jeg har vurdert det slik at selv et effektivt hinder mot intern kommunikasjon ikke vil gi noen garanti mot innflytelse fra medelever på utformingen av datamaterialet. Erfaringsmessig utveksler elever synspunkter på avgitte svar i pausen etter en arbeidsøkt som dette. De tekstlige ytringene kan derfor i varierende grad være preget av forventningen om slik etterfølgende kommunikasjon med medelever, selv om denne kommunikasjonen ikke foregår i det øyeblikket teksten utformes.

Den fysiske konteksten for undersøkelsen er altså nedtonet i prosjektet. Man kan innvende at dette innebærer en form for reduksjonisme i forhold til et sosiokulturelt kontekstbegrep, og at undersøkelsen derfor er utformet i delvis konflikt med det epistemologiske grunnlaget for prosjektet. Problemet er imidlertid at det sosiokulturelle kontekstbegrepet er svært komplekst og omfatter et spekter av dimensjoner (jfr. kapittel 4.7, side 107ff; Säljö 2000). I undersøkelsen vil det være tale om en krysning mellom ulike mentale og fysiske kontekster i form av forskningskontekst, skolekontekster og skjermkontekster, med tilhørende kommunikative og historiske kontekstaspekter.

Dataanalysen vil derfor uansett bare kunne forholde seg til avgrensede deler av det kontekstuelle mangfoldet. Ettersom undersøkelsen hadde en individorientert og tekstorientert utforming, ble det kontekstuelle fokus rettet mot skjermkontekstene og de øvrige elementer av kontekstualitet som de enkelte elever måtte aktualisere gjennom sine tekster. De analysemessige konsekvensene av dette vil bli drøftet i kapittel 5.5 (side 150ff).

Valget av skjermkontekstene som grunnkontekst i undersøkelsen har etter mitt syn én betydelig gevinst. Det har gitt elevene full kontroll over utformingen av data. Det har altså ikke foregått noen utvelgelse eller transkripsjon av data i tidsrommet mellom undersøkelsen og analysen. Det er derfor et uendret og samlet datamateriale som har vært basis for analysen i prosjektet.

Ett forhold ved undersøkelsen krever en særskilt kommentar. Kirkens Nødhjelps TV-aksjon "Livskraft - mot HIV/AIDS" ble arrangert 21. oktober 2001, 15 dager før dataproduksjonen tok til. Tematisk berører dette de elevtekstene som ble utformet med utgangspunkt i skjermkontekst 4, som jo nettopp simulerer en aksjon rettet mot hiv-

og aidsproblemet. Dersom elevundersøkelsen hadde vært en holdningsundersøkelse, ville dette utgjort et betydelig problem.

Nå er det ikke mulig å påvise noen entydig påvirkning fra TV-aksjonen på materialet i elevundersøkelsen.<sup>44</sup> For øvrig har ikke intensjonen med undersøkelsens situasjon 4 vært å kartlegge graden av støtte til eller engasjement i forhold til den simulerte aidsaksjonen. Vekten ligger ikke på oppslutning, men på hvilke verktøy som aktiveres i møte med den utfordringen som reises. Et mer relevant aspekt ville være om elevenes verktøybruk kunne knyttes til den informasjonskampanjen som ledsaget tv-aksjonen. Materialet viser ingen tydelig spor av verktøytilfang fra slikt informasjonsmateriale. Eksplisitte referanser til tv-aksjonen er svært sparsomme i elevmaterialet.

Som presisert tidligere (kapittel 5.3, side 139ff), var formålet med skjermverktøyet og elevundersøkelsen å framskaffe tekstdata som inneholder relasjonell og normmessig verktøybruk som svar på moralsk/etiske utfordringer. Den sosiokulturelle vekten på variasjon i kontekstuelle betingelser ble også understreket. Forstått på disse premissene mener jeg at de dataene som er produsert i elevundersøkelsen, er egnet til å gi en forskningsmessig valid belysning av prosjektets problemstilling. Med den forskningstilnærmingen som er valgt i prosjektet, er validiteten imidlertid primært avhengig av de grepene som gjøres i analyse- og drøftingsdelene av prosjektet for å håndtere det mangfoldet i forståelsespremisser som er knyttet til elevdatas opphavskontekster og til forskerens egen kontekst.

## 5.5 Analyse av elevtekster

Analysedelen i avhandlingen er skriftliggjort i kapittel 6. Den har som formål å tydeliggjøre relasjonell og normmessig verktøybruk i tekstene fra elevundersøkelsen. Det er altså tale om en gjennomgang og profilering av data med utgangspunkt i noen utvalgte begreper fra etikkteori og sosiokulturell teori: "relasjon", "norm", "prinsipp" og "verktøy". Forståelsen av disse begrepene er definert i kapittel 2.4 (side 55ff) og kapittel 4.4 (side 100ff). De konkrete grepene som benyttes i analysen, er utviklet med

---

<sup>44</sup> AIDS-aksjonen i situasjon 4 har gjennomgående ikke høyere oppslutning enn aksjonene rettet mot Øst-Europa i situasjon 3. 70 elever støtter innsamlingen til Hannah, mens 61 elever støtter statlig engasjement i Øst-Europa. 59 elever støtter AIDS-aksjonen.

Sammenligning av tall fra pilotundersøkelse og hovedundersøkelse kunne isolert sett antyde en viss påvirkning fra tv-aksjonen. I pilotundersøkelsen av slo 9 av 18 elever å delta i aksjonen, mens det i hovedundersøkelsen var 60 av 78 som sa ja til å delta. Men pilotundersøkelsen forutsatte aktiv deltakelse, mens ren pengestøtte var et alternativ i hovedundersøkelsen. I hovedundersøkelsen er det bare 49 elever som sier ja til aktiv deltakelse, og tar man variasjonene i oppslutning mellom klassene i betraktning, blir det vanskelig å trekke entydige konklusjoner.

basis i den metodologiske forståelsesrammen som er skissert i kapittel 5.2.3 (side 131ff). Slik det der ble framhevet, er analysen vinklet mot forekomster av og funksjoner ved relasjonelle og normmessige verktøy.

### 5.5.1 Analysegrep

Hoveddelen av analysen i kapittel 6 er strukturert ut fra de fire skjermssituasjonene i elevundersøkelsen (kapittel 6.2 - 6.5). I disse fire delkapitlene rettes oppmerksomheten mot aspekter ved relasjonell og normmessig verktøybruk i tekstmaterialet som er produsert i de enkelte skjermssituasjonene. Kapittel 6 innledes imidlertid med en overgripende del (kapittel 6.1) hvor fokus er rettet mot "interaksjonspremissene" for elevtekstene i hele materialet. Strukturen i analysen i kapittel 6 er skissert i Tabell 13 (nedenfor). Framstillingen i det følgende vil først klargjøre analysetilnærmingen i den innledende delen og deretter beskrive tilnærmingen i de fire situasjonsspesifikke delene.

**Tabell 13: Oversikt over analysetilnærminger**

Kapittel	Analysetilnærminger
<b>6.1</b> <b>Overgripende</b>	Analyse av interaksjonspremisses
<b>6.2-6.5</b> <b>Situasjonsvis</b>	Oversikter over innholdsmessig fokus
	Forekomstanalyser av relasjonelle og normmessige verktøy
	Sekvensanalyser av samforekomster av relasjonelle og normmessige verktøy
	Funksjonsanalyser av relasjonelle og normmessige verktøy

Analysen i første delen av kapittel 6 er altså *overgripende*, det vil si at den omfatter materiale fra alle skjermssituasjonene. Det dreier seg om en *analyse av interaksjonspremisses*, en analyse som tar for seg de kommunikative premissene for elevenes interaksjon i skjermssituasjonene. Disse kommunikative aspektene omfatter til dels innslag av simulert virkelighet eller rollespill i elevtekstene, men de er hovedsakelig knyttet til forholdet mellom normkonformitet og normutfordring i tekstmaterialet. Skjelningen mellom normkonformitet og normutfordring er nærmere presisert i framstillingen i kapittel 6.1 (side 163ff). Det normkonforme materialet omfatter elevtekster som formidler aksept av implisitte normer i forskningssituasjon og skjermssituasjon, og det normutfordrende materialet omfatter elevtekster som på ulike måter utfordrer eller unnviker disse normene.

Normkonform verktøybruk er eksemplifisert i bruken av relasjonelle verktøy for å formidle støtte til den kreftsyke i situasjon 1 (se eksempelvis Datautdrag 3, side 172 og Tabell 15, side 174). Dette er en tilnæringsform som med varierende tydelighet preger majoriteten av elevtekstene i undersøkelsen. Verktøybruken hos det normutfordrende mindretallet kan forstås som en språkrek som fristiller i forhold til normkrav i forskningssituasjon og skjermssituasjonen, eller som verktøybruk som utfordrer premissene for deltakelse i forskningssituasjonen (se kapittel 6.1, side 163ff, for eksemplifiseringer). Skjelningen mellom normkonforme og normutfordrende ytringer er altså ikke gjort ut fra rent formale kriterier, men med basis i begrunnede tolkninger av de språklige verktøyene som anvendes av elevene, slik det framgår av framstillingen i den nevnte delen av kapittel 6.

Formålet med denne innledende delen av analysen er å belyse mangfoldet av kryssende interaksjonspremisser i materialet. Ved å belyse den normutfordrende delen av materialet og grensefeltene mellom denne og den normkonforme delen, rettes søkelyset mot et mangfold av premisser som også kan berøre tilsynelatende normkonforme tekster i materialet. Det er altså tale om en problematiserende, åpnende tilnærming til tolkningsrommet for tekstanalysen. Denne åpningen av tolkningsrommet utgjør også en premiss for anvendelsen av de fire skjermssituasjonene som kontekstuell ramme for den situasjonsvise analysen i hoveddelen av kapittel 6. Fokuset på interaksjonsmangfold i innledningsdelen definerer en forståelse av disse skjermkontekstene som ikke er lukket, men som åpner for at ulike kontekstuelle dimensjoner kan krysse hverandre i elevenes tekstproduksjon (jfr. kapittel 5.5.3, side 157f).

Som nevnt er hoveddelen av analysen i kapittel 6 en *situasjonsvis* gjennomgang og profilering av relasjonell og normmessig verktøybruk i elevmaterialet. Denne profileringen er strukturert med utgangspunkt i den etikkteoretiske begrepsdanningen som er foretatt i kapittel 2, det vil si begrepene *relasjon*, *norm* og *prinsipp*. Disse begrepene er dels anvendt i ren form og dels i ulike avledninger og sammenstillinger i framstillingen. I framstillingen anvendes dessuten det sosiokulturelle *verktøybegrepet* og *interaksjonsbegrepet* for å synliggjøre det sosiokulturelle fokuset. Begreper og utsagn i elevtekstene profileres på denne måten som kulturelle verktøy i en samhandlingssituasjon som omfatter eleven og de ulike medsubjektene som opptrer i elevens tekstspråklige interaksjon. Med utgangspunkt i dette spissede fokuset finner selve analysen sted. Som skissert i Tabell 13 (side 151), omfatter den en klargjøring av innholdsmessig fokus, kartlegging av verktøyforekomster og samlokaliseringer av disse, samt analyse av verktøys funksjoner i kontekst.



Analysene av elevmateriale fra de enkelte skjermssituasjonene innledes med beskrivelse av *innholdsmessig fokus* i elevmaterialet, formet som tabellariske oversikter (se for eksempel Tabell 14, side 171). Oversiktene består av formale hovedkategorier som så er nærmere spesifisert i tabellingressen gjennom mer substansielle underkategorier eller eksemplifiseringer. Disse oversiktene er basert på et samlet tilfang av elevtekster fra den enkelte skjermssituasjonen og suppleres i hovedteksten med noen korte, skissemessige gjennomganger av tendenser i svarmaterialet fra situasjonen.

Oversiktene er å forstå som en klargjøring av forskerens helhetspersepsjon av innholdssiden i tekstmaterialet. Disse oversiktene er bare delvis spisset mot de spesifikt relasjonelle og normmessige aspektene ved materialet. Relasjonelle aspekter er kategorisert på ulikt vis i disse oversiktene fra situasjon til situasjon, mens kategoriseringen av normaspekter er mer gjennomgående. Dette gjenspeiler at normkategorier er knyttet til etablerte og relativt tydelige etikkfaglige tradisjoner, mens en kategorisering av relasjonelle aspekter ikke har kunnet ta utgangspunkt i tilsvarende etablert teori- og praksistradisjon.

Etter disse innledende oversiktene rettes oppmerksomheten mot den relasjonelle og normmessige verktøybruken i situasjonen. Denne analysen vektlegger forekomst- og funksjonsaspekter ved de språklige verktøyene (jfr. kapittel 5.2.3, side 131ff).

*Analysen av verktøyforekomster* har som formål å skape oversikt over de relasjonelle og normmessige verktøyformene i materialet, og også å belyse samlokaliseringer av relasjonell og normmessig verktøybruk. Forekomstaspektet er til dels framstilt i form av tabellariske oversikter over kategorier av verktøy som er anvendt i situasjonen (se eksempelvis Tabell 15, side 174 og Tabell 25, side 206). Oversiktene spesifiserer fordelingen på kjønn og skoleklasser i materialet.

Relasjonelle verktøy er i hovedsak kategorisert etter sin språklige form, i hovedsak den språklige formen de har i teksten (Tabell 15, side 174). I appendiks C er datagrunnlaget for en slik relasjonell kategori eksemplifisert (se Tabell 37, side 362, med forutgående kommentarer). Normverktøy er i noe større grad kategorisert ut fra mer overordnede begreper som "solidaritet", "hjelpeplikt" og "gjensidighet" (Tabell 25, side 206). I appendiks C er datagrunnlaget for to slike normkategorier eksemplifisert (se Tabell 38, side 363, og Tabell 39, side 364, med forutgående kommentarer). I kommentarene til disse tabellene er også vurderinger av grensetilfeller gjengitt. På denne måten har jeg eksemplifisert avgrensingen av forekomstkategorier.

Forekomstoversiktene er basert på tekstene fra alle de 78 respondentene som fullførte undersøkelsen. Det er i hovedsak relasjonelle og normmessige verktøy som

perspektiveres gjennom forekomstanalysen. Dessuten rettes det en viss oppmerksomhet mot sakorientert verktøybruk i delsituasjon 2c og 3d (se kapittel 6.3.4, side 219ff og 6.4.2, side 238ff). Verktøybruk som ikke fanges inn av disse kategoriene, er ikke profilert i analysen. Forekomstaspektet er tydeligst markert i analysen av tekstene fra skjerm situasjon 1 og skjerm situasjon 2. I disse situasjonene har jeg anvendt en rekke tabellariske oversikter, mens forekomstaspektet i situasjon 3 og 4 i hovedsak er framstilt i løpende tekst.

Med utgangspunkt i forekomstoversiktene er det foretatt noen nærmere studier av *samløkaliseringen* av relasjonelle og normmessige verktøy. Disse studiene fokuserer på hvordan relasjonelle og normmessige verktøy stilles sammen i elevtekstene og danner *verktøymessige sekvenser*. Slike samlokaliseringer av verktøy er konkretisert i analysen i tilknytning til eksempler fra datamaterialet (se eksempelvis Datautdrag 11, side 186 og Datautdrag 25, side 238). I situasjon 1 er også den samlede forekomsten av slike samlokaliseringer oppsummert i tabellarisk form (Tabell 19, side 186). Forekomstene av slike sekvenser varierer i antall og karakter fra situasjonen til situasjon. I materialet fra situasjon 4 er de helt sporadiske, og dette analyseaspektet er derfor utelatt for den situasjonens vedkommende. Formålet med analysen av samlokaliseringer av verktøy er å belyse forholdet mellom relasjonelle og normmessige verktøy i tekstene. Dette peker slik sett i retning av funksjonsaspekter ved verktøybruken.

I *analysen av verktøyfunksjoner* vendes fokus bort fra frekvenser av verktøyforekomst mot en nærlesing av verktøybruken i utvalgte elevtekster. Som skissert i delkapitlet om metodologi (kapittel 5.2.3, side 131ff), dreier det seg om et analysefokus som vektlegger medieringsfunksjoner ved verktøybruken i materialet. En oppsummering av en del slike funksjonsaspekter finnes i appendiks C i avhandlingen (Tabell 40, side 365). Her har jeg framstilt de funksjonsaspektene som er vektlagt i analyser av de nummererte datautdragene i kapittel 6. Som det framgår, er det i hovedsak medieringer av relasjon og norm-/prinsipp som er vektlagt. Det dreier seg om hvordan verktøyene anvendes for å formidle støtte, reservasjon og kritikk, enkeltvis og i samspill. I tillegg er det rettet søkelys mot verktøybruk som har som funksjon å utfordre eller problematisere premisser og normgrunnlag for interaksjonen.

Funksjonsanalysene omfatter bare et mindre utvalg av tekster. Det dreier seg dels om datautdrag som eksemplifiserer og utdyper verktøybruken innenfor den normkonforme hovedtrenden i materialet. Men det er også trukket fram datautdrag med verktøyfunksjoner som utfordrer interaksjonspremissene til denne hovedtrenden.

I den foregående framstillingen er forekomstaspektet knyttet til tabellariske oversikter, og funksjonsaspekter er knyttet til nærlesninger av datautdrag. Denne

framstillingen utgjør en bevisst forenkling for å tydeliggjøre skjelningen mellom de to analysetilnærmingene. I praksis er det imidlertid vanskelig å sette noe skille mellom forekomst og funksjon. Derfor er disse begrepene i liten grad anvendt som "flagg" eller markører i selve analysen i kapittel 6, for å unngå å skape inntrykk av et slikt skille. Dette innebærer også at funksjonsanalysen ikke er avgrenset til de nummererte datautdragene som er omtalt i det foregående og gjengitt i appendiks C (Tabell 40, side 365). I den løpende teksten finnes det en rekke, kortere datautdrag med kommentarer hvor funksjonsaspekter berøres, til dels i kombinasjon med forekomstaspekter. Heller ikke i de tabellariske oversiktene over verktøyforekomst er funksjonsaspekter helt fraværende. Når det eksempelvis er tale om "nærrelasjonelle" verktøy i Tabell 15 (side 174) antyder denne benevnningen også noe om verktøyenes funksjon eller bruksmåte.

Med dette er hovedgrepene i dataanalysen beskrevet. I det følgende vil noen viktige aspekter bli nærmere drøftet med sikte på å begrunne analysetilnærmingens forskningsmessige gyldighet.

### 5.5.2 Valg og begrunnelser

Som beskrevet i det foregående, er analysen foretatt med basis i de teoretiske begrepene "relasjon", "norm", "prinsipp" og "verktøy". Det er altså ikke tale om noen rent empiriorientert tilnærming, slik man finner innenfor etnometodologi og grounded theory (jfr. Ttitscher et al 2000). Den teoretiske basisen i tilnærmingen er likevel holdt på et lavt nivå. De nevnte begrepene legger noen grunnleggende premisser for perspektivering, men gir i liten grad føringer for hvilke spesifikke aspekter av relasjon og norm eller verktøy som skal framheves i analysen.

Jeg vil altså imøtegå en mulig kritikk om at analysen dreier seg om en ren innlesning av teori i data. Dette understrekes etter mitt syn av at data i prosjektet ikke entydig bekrefter det teoritilfanget som er benyttet, men tvert imot står i kritiske spenningsforhold til dette. Man kan riktignok innvende at også en slik kritisk spenning ville kunne framproduseres som resultat av teoretisk forhåndskunnskap og innlesning. I inneværende prosjekt ble imidlertid dataanalysen gjennomført før sluttdrøftingsdelen av prosjektet var avklart. Under analysen var det ikke klart hvilke etikkteoretiske modeller som skulle få hovedtyngden i prosjektet, og det var derfor ikke praktisk mulig å vinkle dataanalysen slik at den skulle være tilpasset en videre profilering i møte med ett spesifikt teoriperspektiv, slik løsningen til slutt ble.

En annen mulig innvending er at det bevisste og markerte fokuset på relasjonelle og normmessige verktøy skaper et lukket relasjons- og normrom ved at andre aspekter ved materialet ikke profileres på tilsvarende måte. Fra én side sett handler dette om

berettigelsen av en avgrenset problemstilling og et spisset forskningsfokus. For å motvirke tendenser til lukning er det likevel lagt inn delsituasjoner i undersøkelsen hvor det relasjonelle fokuset avløses av et mer sakorientert (delsituasjon 2c og 3d). Disse delsituasjonene blir viet en viss oppmerksomhet i dataanalysen, og utgjør slik sett et grep for å produsere kunnskap om grensefeltet mellom det relasjonelle/normmessige og det mer sakorienterte.

Som nevnt er oversikter over verktøyforekomst i analysen utarbeidet med basis i et samlet svarmateriale, mens funksjonsaspekter framstilles med utgangspunkt i et selektivt utvalg av elevtekster. Dette reiser spørsmålet om hvor representativ framstillingen av funksjonsaspektene er i forhold til elevmaterialet som helhet. Nå er det allerede understreket at funksjonsaspekter er nærværende i analysen utover det mer spesifikke utvalget av nummererte datautdrag som er omtalt i foregående delkapittel (jfr. appendiks C, Tabell 40, side 365).

Hvis man likevel tar utgangspunkt i det nummererte tekstutvalget, er det riktig at dette ikke utgjør et utvalg foretatt med basis i systematiske, og i den forstand kontrollerbare kriterier. Dette utvalget gjør derfor ikke krav på noen spesiell representativitet. Det er tale om forskerens skjønsmessige utvalg av tekster som antas å ha relevans for prosjektets problemfelt. Det dreier seg dels om tekster som framstår som distinkte og representative, både for hovedtrenden i materialet og for de ulike utfordrerperspektivene, slik dette er beskrevet ovenfor (kapittel 5.5.1, side 151ff). Det skjønsmessige i utvalget innebærer likevel at funksjonsaspekter som belyses i disse tekstene i utgangspunktet formelt sett ikke representerer annet enn den verktøybruken og den språkhandlingen de er knyttet til.

Funksjonsanalysen har altså ikke som formål å beskrive hvor utbredte ulike funksjonsaspekter er i materialet. Dette ville være å omdanne funksjonsaspekter til et forekomstaspekt. Særpreget ved funksjonsaspektene ligger i deres unike kontekstualitet, det vil si at de er uløselig knyttet til den spesifikke handlingen de utgjør en del av. Jeg mener derfor at funksjonsaspekter ikke egner seg for sammenligninger på tvers av kontekst. Når slike aspekter likevel kan ha mulig interesse utover sin opphavskontekst, er det fordi de kan danne utgangspunkt for problemstillinger og kritiske utfordringer. De kan skape en oppmerksomhet omkring variasjonsformer og variasjonsbredde i elevers verktøybruk og dermed en øket bevissthet i forhold til de utfordringene dette kan representere, også på det etikkdidaktiske feltet.

### 5.5.3 Kontekstforståelsen i analysen

Skjermverktøyet i elevundersøkelsen pretenderer å skape simulerte kontekster som basis for elevenes språklige verktøybruk. I drøftingen av undersøkelsen og dataproduksjonen (kapittel 5.4.4, side 148ff) er det gitt et riss av de komplekse krysningsfeltene mellom kontekstuelle felt og dimensjoner som aktiveres i dataproduksjonen. En analyse av data vil uansett måtte innebære en reduksjonisme i forhold til dette mangfoldet. Valget av kontekstforståelse for analysen av elevdata har følgelig handlet om det tjenlige og ikke om det eksakte. Jeg har valgt å disponere hoveddelen av analysen ut fra de skjermkontekstene elevene møtte i undersøkelsen. Begrunnelsen for dette er at den overveiende delen av elevtekstene, i et hvert fall tilsynelatende, signaliserer en interaksjon på de premissene som var lagt til grunn for undersøkelsen.

Med denne kontekstforståelsen har jeg valgt å framheve de spesifikke kommunikative kontekstdimensjonene som undersøkelsen legger opp til. Elevenes kommunikasjon med personer og institusjoner på skjermen blir utgangspunktet, men det tas høyde for andre mulige kommunikasjonsforhold i form av åpen eller skjult interaksjon med forsker, medelever eller mer mentalt interfererende medsubjekter.

Nå er kontekstforståelsen heller ikke uten videre entydig innenfor de skjermkontekstene som etableres i undersøkelsen. Situasjon 1 oppfordrer elevene til å lage grensesnitt mellom skjermkontekst og personlige vennskapsforhold som involverer annen kontekst. Noen av spørsmålene i undersøkelsen har heller ikke noe entydig definert medsubjekt for interaksjonen (delsituasjon 2c, 3a og 4d). Selv i delsituasjoner hvor det er lagt opp til en direkte interaksjon med skjerm personer, er det ikke alle elever som følger dette opp ved å bruke 2. person som henvendelsesform (se merknad om svarformer i delsituasjon 2a og 2b i fotnote 53, side 200).

Følgelig utgjør valget av skjermkontekstene som utgangspunkt for analysen ikke noen neglisjering av det kontekstuelle mangfoldet i undersøkelsessituasjonen. Jeg har som allerede nevnt, vektlagt mangfoldet av interaksjonspremisses i en egen innledende del av analysen (kapittel 6.1, side 163ff), og jeg tar opp spørsmålet om kryssende kontekster og interaksjonsfelt underveis i analysen der jeg anser dette for å være relevant.

### 5.5.4 Gyldighetsaspekter ved analysetilnærmingen

Jeg har i det følgende skissert og begrunnet de premissene som er lagt til grunn for analysen i prosjektet. Jeg har redegjort for analyseformer og har presentert

forståelsesrammer for analysearbeidet som tar høyde for det kontekstuelle mangfoldet og den mulige variasjonen i interaksjonspremisser som er knyttet til datamaterialet.

Et klassisk mål på reliabilitet i analysefasen er i hvilken grad transkripsjons- og kodingsprosedyrene er gjenstand for intersubjektiv enighet (Kvale 1997). Transkripsjon av data har ikke vært aktuelt, ettersom elevene selv har avlevert sine data elektronisk. Ekstern kontroll av kodingsprosedyrer har ikke vært benyttet. Jeg har likevel synliggjort deler av kodingsprosessen gjennom framstillingen i dette kapitlet, supplert med en utdypende eksemplifisering i appendiks C (side 361ff). Videre er funksjonsanalysen markert ved at datautdrag er rammesatt eller skilt ut rent typografisk i teksten. På den måten har jeg synliggjort elevstemmene i analysen, og gitt leseren en viss mulighet til kritisk å etterprøve grunnlaget for de tolkningene som blir presentert i teksten.

Validitet i analysefasen kan ifølge Kvale (1997) forstås både som en vurdering av gyldigheten i de spørsmålene som stilles til data, og en vurdering av den logiske stringensen i tolkningene. Forskerens egen validering på disse punkter er forsøkt synliggjort i drøftingene i inneværende kapittel og i den argumentasjonen som føres underveis i framstillingen av analysen i kapittel 6. Utover dette er det tale om en kommunikativ validering, gjennom forskerens samarbeid med veiledere og lesere underveis i skriveprosessen, og gjennom de meningsforhandlingene som finner sted i møter mellom avhandlingen og dens lesere.

## **5.6 Sluttdelen av forskningsarbeidet**

Produksjon og analyse av elevdata utgjør en viktig basis for de konklusjonene som forskningsarbeidet munner ut i. Det er slik sett naturlig at metodekapitlet retter sin primære oppmerksomhet mot de prosedyrene som anvendes i disse fasene av forskningsarbeidet. Analysen i avhandlingens kapittel 6 blir imidlertid fulgt opp av teoretisk vinklede drøftinger av forholdet mellom elevdata og etikkdidaktiske framstillinger i kapittel 7. Disse drøftingene utgjør også avgjørende faser i forskningsarbeidet. I disse drøftingene skjer det en videre perspektivering og profilering av verktøybruken i elevdata, og drøftingene legger slik sett det endelige grunnlaget for en formulering av prosjektets konklusjoner.

Valg og vurderinger knyttet til disse drøftingene utgjør dermed også en del av prosjektets metodebruk. Ifølge Kvale (1997) er vitenskapelige drøftingers gyldighet knyttet til den logiske stringensen i argumentasjonen og til holdbarheten i de premissene som legges til grunn. I denne avhandlingen er selve argumentasjonen i drøftingsdelen lagt åpen for leseren gjennom framstillingen i kapittel 7. Det kan

likevel være grunn til å tydeliggjøre og begrunne noen valg av premisser for denne drøftingen.

Disse premissene er knyttet til forskerens forståelse av forholdet mellom de to delproblemstillingene i prosjektet. Det er tidligere understreket at elevtekster og fagdidaktiske framstillinger er forstått som prinsipielt likeverdige materialer (kapittel 4.8, side 109ff). Når de to delproblemstillingene definerer strukturen i drøftingene, gir dette likevel elevmaterialet og det fagdidaktiske teksttilfanget ulike roller i drøftingen. Elevtekstene framstår i en utfordrerrolle vis-à-vis de fagdidaktiske framstillingene, og blir dermed det saklige tyngdepunktet i framstillingen.

Begrunnelsen for denne rollefordelingen mellom materialene ligger i prosjektets fagdidaktiske karakter. Forstått innenfor en slik ramme framstår elevmaterialet og de fagdidaktiske tekstene med ganske ulike pretensjoner. De fagdidaktiske framstillingene utgjør en systematiserende og allmenn tilnærming til etikkdidaktikk. De framstår som teoretiske modeller, tilpasset hele variasjonsbredden innenfor det praksisfeltet de henvender seg til og med pretensjoner om å håndtere en slik variasjonsbredde. Elevtekstene kan forstås som et konkret utsnitt av variasjonsbredden innenfor praksisfeltet, men uten egentlige didaktiske pretensjoner. Følgelig er det den fagdidaktiske siden som framstår med ambisjoner om å forholde seg til elevsiden, og dermed peker den fagdidaktiske siden seg ut som primæradresse for de utfordringene som reises i sluttdelen av avhandlingen.

Også i den etikkteoretiske perspektivering er de to materialene utsatt for en viss forskjellsbehandling. Elevdata perspektiveres gjennom et møte med Benhabibs syntese i kapittel 7.1, mens den tilsvarende behandlingen av det etikkdidaktiske tilfanget i kapittel 3 i hovedsak skjer med utgangspunkt i bredere etikkteoretiske debattlinjer. Dette innebærer at spenningen mellom relasjon og norm tydeliggjøres i perspektivering av det etikkdidaktiske materialet, mens samspillet i større grad framheves i perspektivering av elevmaterialet.

Rasjonalen bak denne ulike nyanseringen er igjen knyttet til de to materialenes ulike karakter. Elevtekstene er uten teorireferanser eller teoripreferanser, og jeg har derfor prøvet ut ulike innfallsvinkler til en teoretisk profilering av dette materialet. Perspektivene til Vetlesen (1994), Gilligan (1982/1998), Vreeke (1991) og Benhabib (1992/1997) har alle vært vurdert. Av disse har Benhabibs syntese framstått som mest fruktbar og formålstjenlig, først og fremst fordi den viste evne til å synliggjøre også de mer kritiske og utfordrende aspektene ved elevenes verktøybruk. Til forskjell fra elevtekstene har de etikkdidaktiske tekstene på høyskolenivå eksplisitte referanser til Kohlberg-Gilligan-debatten. Jeg har derfor vurdert det som mest sakssvarende å la framstillingene selv legge premissene for den etikkteoretiske perspektivering.

Læreboktekstene har derimot ingen eksplisitt tilknytning til den nevnte debatten, og gjennomgangen av disse tekstene er derfor knyttet til selve begrepene relasjon og norm/prinsipp, uten at de etikkteoretiske perspektivene aktiveres i samme grad.

Gyldighetsaspekter er, som før nevnt, ikke bare knyttet til forskningsprosessen, men også til spørsmålet om en videre anvendelse av prosjektets resultater (jfr. kapittel 5.2.4, side 135ff; Kvale 1997). Dette spørsmålet velger jeg imidlertid å behandle i forlengelsen av prosjektets konklusjoner i kapittel 7 (kapittel 7.4, side 318ff).

## **5.7 Om framstillingsform og forskerrolle**

Vurderinger av forsknings gyldighet er primært knyttet til analyse og drøftinger, men berører etter mitt syn også avhandlingen som framstillingsform. Det handler eksempelvis om i hvilken grad framstillingen synliggjør den rollen parthavere, inklusive forskeren selv, har i prosjektet. I den foreliggende avhandlingen er de kommunikative valideringsprosessene underveis i forskningsarbeidet antydnet i forordet og i enkelte referanser underveis (se eksempelvis fotnote 37, side 142). Den framstillingsformen jeg har valgt, framhever og synliggjør likevel ikke slike forhold i noen utpreget grad. Det gjelder heller ikke framstillingen av min egen forskerrolle. Det er nok riktigere å si at framstillingen tilstreber et forholdsvis markert sakfokus.

Det kan selvsagt diskuteres i hvilken grad en slik framstillingsform ivaretar anliggender i de teoriperspektivene som anvendes i prosjektet. Sosiokulturelt forstått handler analysen av elevdata i inneværende prosjekt om å skriftliggjøre aspekter ved interaksjon, det vil si at forskeren forsøker å gripe tak i og tekstlig fiksure en kompleks, interaktiv bevegelse. Forholdet mellom det fikserte og det bevegelige utgjør et gjennomgående dilemma for kontekstorienterte forskningstilnærminger. Rommetveit beskriver dette dilemmaet i vitenskapelig tekstliggjøring som et spenn mellom "text" og "anti-text", det vil si mellom konstruktive og dekonstruktive handlinger (Rommetveit 1988: 34). Man kunne slik sett tenkt seg en alternativ forskningsframstilling hvor avhandlingens nåværende tekstform ble ledsaget av språklige uttrykksformer som kunne utfordre og dekonstruere den lineære tekstens presumptive entydighet. Rommetveit har vist til poesien for eksemplifiseringer av slike dekonstruktive eller emansipatoriske tekstgrep.

Etter mitt syn er den måten avhandlingen presenterer forskningsarbeid og resultater på, likevel ikke inkonsistent i forhold til det teorigrunnlaget som anvendes. Det avgjørende er hvilken forståelsesramme som legges til grunn for lesningen og eventuell videre anvendelse av resultatene.



Nå er det forholdsvis tydelige sakpreget ved denne avhandlingen primært å forstå som en tilpasning til de konvensjonene som gjelder for vitenskapelig framstilling innenfor fagfelt som samfunnsvitenskap og filosofi. Det er altså ikke å forstå som en neglisjering av den betydningen kommunikative, relasjonelle og kontekstuelle aspekter har hatt i forskningsprosessen. Forskerens rolle som "the main instrument" i et kvalitativt forskningsprosjekt er slik sett fullt ut anerkjent (Eggen 2004: 261). I en videre kommunikativ validering av forskningsresultatene vil forskerens personlige og faglige forutsetninger og kvalifikasjoner derfor utgjøre en vesentlig del av bildet.<sup>45</sup>

## 5.8 Oppsummering

I dette kapitlet er det gjort rede for grunnleggende faser i det forskningsarbeidet som er gjennomført. Det er beskrevet hvordan elevdata er produsert gjennom bruken av et internettbasert verktøy, og hvordan analysen søker å profilere aspekter ved den relasjonelle og normmessige verktøybruken i dette elevmaterialet. Det er skissert hvordan forskningsprosessen fullføres ved at forholdet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden i prosjektet belyses.

Den metodologiske forståelsesrammen for denne forskningsprosessen er knyttet til prosjektets sosiokulturelle epistemologi. Sammenstillingen av data- og teoriperspektiver er forstått som konstituering av en unik forskningskontekst. Analyseenheten er utviklet med utgangspunkt i sosiokulturell teoris fokus på mediert handling og medierende artefakter, og utmyntet som analysegrep for å belyse forekomst- og funksjonsaspekter ved elevenes verktøybruk. Gyldighetsaspekter ved prosjektets kunnskapsproduksjon er drøftet med utgangspunkt i Kvaales (1997) syntese av kommunikative og håndverksmessige validitetsaspekter. Det er tydeliggjort

---

<sup>45</sup> I den grad dette bildet skal utfylles, vil følgende aspekter kunne ha betydning for å forstå min rolle i det forskningsarbeidet som beskrives. Min utdanningsbakgrunn inkluderer studier i kristendoms-kunnskap (inklusive etikk), norsk og religionsvitenskap, praktisk-pedagogisk utdanning samt deltidsstudier i historie. Undervisningspraksisen omfatter, som tidligere nevnt, 18 år i videregående skole med vekt på fagene religion og etikk og norsk, men også fag som historie, samfunnsfag og mediekunnskap. Jeg har drevet et ikke ubetydelig utviklingsarbeid knyttet til bruk av internett som læringsressurs og har også beskjeftiget meg med skjønnlitterært skrivearbeid. Denne bakgrunnen har vært av betydning for utviklingen av det skjermverktøyet som er benyttet i elevundersøkelsen.

Vitenskapelig sett har jeg en bakgrunn i en humanistisk-filologisk tradisjon. Utdanningsdelen av doktorgradsprogrammet har derfor budt på betydelig nyorientering både i forhold til samfunnsvitenskapelig metode og metodologi generelt og i forhold til det sosiokulturelle teoriperspektivet spesielt. Møtet med sosiokulturell teori har betydd at kognitive tilnærminger til kunnskap og læring som har ligget til grunn for mye av lærerpraksisen, er blitt utfordret og satt i relieff.

hvordan prosjektet har et spisset fokus hvor tekstdata og teksttilfang profileres med utgangspunkt i etikkteoretiske problemstillinger og en sosiokulturell epistemologi.

Inneværende kapittel har dermed beskrevet og drøftet forskningsarbeidet i prosjektet, og lagt en metodologisk forståelsesramme for dette arbeidet. Med dette som bakgrunn er tiden inne for å gi en utførlig framstilling av dataanalysen i prosjektet. Det følgende kapitlet er i sin helhet viet denne gjennomgangen av elevmaterialet.

## 6 Analyse av elevdata

### 6.0 Innledning

I dette kapitlet foretar jeg en analyse av prosjektets elevdata. Formålet er å profilere elevtekstene med en kombinasjon av etikkteoretiske og sosiokulturelle begreper som analyseredskap. Fokus er rettet mot relasjonell og normmessig verktøybruk i elevmaterialet, i pakt med den forståelsesrammen ble presentert i kapittel 2 og kapittel 4 og tillempet metodologisk og metodisk i kapittel 5. Analysen i inneværende kapittel legger grunnlaget for den etterfølgende drøftingen i kapittel 7.

I starten av kapitlet rettes fokus mot interaksjonspremisser som ligger til grunn for elevenes tekstproduksjon. Deretter profileres karakteristika ved verktøybruken i hver enkelt av de fire skjermstasjonene.

### 6.1 Interaksjonsaspekter ved elevdata

Som antydnet i det foregående metodekapitlet, er elevmaterialet preget av en tilsynelatende normkonform hovedtrend og et mindre antall mer normutfordrende tekster. Hovedtrenden markerer seg ved en tilsynelatende aksept av de normpremissene som ligger implisitt i de enkelte skjermstasjonene. Disse normpremissene vil bli nærmere utdypet senere i analysen. Kort sagt uttrykkes hovedtrendens normaksept gjennom relasjonelle og normmessige språklige verktøy som formidler støtte til personer i vanskelige situasjoner. Hovedmengden av elevtekster formidler slik støtte direkte i forhold til den kreftsyke i situasjon 1, den tvilrådlige alenemoren i situasjon 3 og den hivsmittede aksjonslederen i situasjon 4 (se eksempelvis Datautdrag 3, side 172 og Tabell 15, side 174). Indirekte formidler elevtekster slik støtte også til voldsofferet i situasjon 2 gjennom en utbredt kritikk av de to forbigåendes unnskyldighet overfor offeret (se eksempelvis Datautdrag 13, side 196).

Denne hovedtrenden i elevmaterialet utfordres på ulike måter av tekster som synes å anvende alternative normgrunnlag eller legge alternative interaksjonspremisser til grunn. Det er disse alternative tilnæringsmåtene som vil bli belyst i denne innledende delen av analysen. Forholdet mellom hovedtrend og utfordrere kan vanskelig kvantifiseres eksakt. Fordelingen varierer nemlig noe fra skjermstasjon til skjermstasjon, og det lar seg vanskelig gjøre å finne absolutte kriterier for å skjelle mellom de to størrelsene. Den aktive oppslutningen om innsamlings- og støtteaksjoner

i situasjon 3 og 4 antyder en hovedtrend som omfatter om lag 60 til 70 av de i alt 78 elevene (jfr. Tabell 27, side 227, og Tabell 33, side 246). Det er altså tale om en relativt massiv normkonformitet, og en relativt sparsom gruppe av utfordrere.

Det kan være grunn til å betrakte den normkonforme hovedtrenden i materialet med et kritisk blikk. Den forholdsvis massive hovedtrenden kan ha en tilslørende effekt i forhold til hvilke interaksjonsmønstre og tilhørende interaksjonsnormer som utgjør underliggende premisser for elevenes valg av språklige verktøy. Det kan være i avvikene fra hovedtrenden at premissene for kommunikasjonen trer fram med størst tydelighet. I den følgende behandlingen av interaksjonsaspekter vil derfor de relativt få, men til dels markerte alternative svarposisjonene bli gjenstand for særlig oppmerksomhet.

Interaksjonspremissene er knyttet til de implisitte og mer eksplisitte valgene av medsubjekter eller interaksjonspartnere som avtegner seg i elevtekstene. Forskningspremissene legger opp til at elevene skal forholde seg til skjerm-situasjonenes personer og institusjoner som interaksjonspartnere. Men også andre medsubjekter må forutsettes å være involvert i interaksjonen i varierende grad. Dette gjelder forskeren, og det gjelder medelever og andre som måtte opptre som en del av elevenes mentale og fysiske oppmerksomhetsfelt under tekstproduksjonen.

Den svartypen som i det foregående er rubrisert som "hovedtrenden", går tilsynelatende entydig inn på de premissene som den simulerte, virtuelle skjermvirkeligheten legger til grunn. Det vil si at tekstene inngår i en interaksjon med skjerm-personene som presumptivt eksisterende personer, slik det vil bli konkretisert i datautdrag senere i kapitlet (eksempelvis Datautdrag 3, side 172). Slik sett synes tekstene også å basere seg på konformitet med etiske grunnnormer som solidaritet og gjensidighet, slik det vil bli utdypet senere i kapitlet. Utfordringene til hovedtrenden er representert av elevsvar som signaliserer alternative premisser for interaksjon. Dette dreier seg dels om elever som i enkelt svar bryter en ellers konform oppslutning om hovedtrenden, og dels dreier det seg om elever som har en mer gjennomgående utfordrende tilnærming.

Den første kategorien er tydeligst representert ved en kvinnelig elev som avviser den simulerte skjerm-situasjonen som kommunikasjonstekst, og velger å respondere direkte til forskeren (datautdraget følgende side).

**Datautdrag 1: Elev 50 med premissutfordrende svar på situasjon 1 med fokus på grensesnitt mellom det fysiske og simulerte**

*Elev 50 kvinne, klasse C, situasjon 1, fullstendig tekst:*

- 1 jeg klarer ikke sitte og forestille meg hvordan det ville vært om min
- 2 beste veninne fikk kreft.. det blir altfor ekkelt for meg. om
- 3 situasjonen skulle dukket opp på alvor ville jeg nok reagert
- 4 anderledes, men jeg klarer ikke late som.

Det er noe uavklart om svaret skal leses som en prinsipiell protest mot de premissene som skjermssituasjonen legger til grunn, eller mer som en beklagelse av manglende evne eller mulighet til å følge opp disse premissene. Svaret synes å romme preferanser for en fysisk kontekstualisering ("om situasjonen skulle dukket opp på alvor", linje 2-3) framfor en simulert ("klarer ikke sitte og forestille meg"/"klarer ikke late som", linje 1 og 4). Kvinnens tekster fra øvrige skjermssituasjoner uttrykker ingen eksplisitte reservasjoner mot de simulerte betingelsene. Det er likevel påfallende at hun konsekvent holder sin språklige framstilling i grammatisk tredje person, også i situasjoner hvor instruksjonene helt klart forutsetter bruk av grammatisk andre person. Dette kan leses som en gjennomgående, implisitt avvisning av interaksjonspremissene også i øvrige skjermbaserte situasjoner. Eleven synes slik å forholde seg til forskningssituasjonen som kontekstuell rammeforståelse og forskeren som interaksjonspartner.

En mer intrikat oppløsning av skjermssituasjonen finner man hos elev 79 (klasse D).<sup>46</sup> Eleven skriver i sitt svar til en kreftsyk venn (situasjon 1, fullstendig tekst): "Det var da trist. jeg har litt dårlig tid sitter på skolen å gjør noen greier, så jeg ringer deg seinere". Dette kan leses som en bevisst sammensmelting av fiksjon og fysisk forsøkskontekst ("noen greier"), en upretensjøs parallell til en teaterteknisk ver fremdungseffekt. Slik effektbruk utgjør tradisjonelt en form for ideologisk motivert fiksjonsbrudd som skal vende mottakers oppmerksomhet fra artifiisiell illusjon til fysisk virkelighet (Aarnes 1967). I elev 79's anvendelse er ideologiske og politiske overtoner ikke synliggjort. Det synes mer å være tale om en form for humoristisk lek med situasjonen, og med forskeren som implisitt interaksjonspartner.

Forskeren som interaksjonspartner er mindre framtrødende i de få elementene av rollespill som kan spores i materialet. Slike elementer blir synlige i enkelte svar til den kreftsyke vennen/venninnen i situasjon 1 og kan leses som mer indirekte avvisninger

---

<sup>46</sup> Som omtalt i metodekapitlet har elev 79 ikke fullført elevundersøkelsen og er ikke medregnet i frekvensoversiktene. Jeg har likevel funnet det sakssvarende å anføre denne elevens bidrag i denne sammenhengen. Ifølge det anvendte passordet er eleven en mann, men det ubesvarte surveyet gjør det ikke mulig å kontrollsjekke dette.

av det grensesnittet mellom fysisk og simulert kontekstualitet som situasjonen forutsetter. Elev 15 (mann, klasse A) anvender fingerte navn både på adressat ("Peder Pil") og avsender ("Roberto Baggio"). Denne navnebruken etablerer en rammeforståelse som alluderer til rollespill eller til de fiktive narrative elementene man kan finne i lærebøkers øvingsoppgaver. Elementer av rollespill finnes i flere av svarene. Elev 2 (mann, klasse A) formoder at venninnen lider av føflekkreft på grunn av utstrakt soling, selv om e-postmeldingen fra venninnen presiserer at det dreier seg om blodkreft. Elev 52 (kvinne, klasse C) inntar i sitt svar en rolle som etablert yrkeskvinne. Hun skriver om å kontakte sjefen for å be seg fri, og ta første morgenfly til Oslo. Den fiktive rollen er åpenbar, ettersom reiser mellom hennes faktiske hjemsted og Oslo forutsetter bruk av andre transportmidler enn fly.

Elev 4 utnytter rollespillets muligheter til å identifisere seg med en av de personene hun møter på skjermen slik at hun trer direkte inn i situasjonen. I sitt svar til den avvisende forbipasserende i delsituasjon 2b legger hun seg billedlig talt på asfalten og inntar voldsofferets posisjon, slik det framgår av Datautdrag 2 (nedenfor).

#### **Datautdrag 2: Elev 4 med rollemessig identifikasjon med voldsoffer i delsituasjon 2b**

*Elev 4, kvinne, klasse A, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 Hvis jeg dør nå, ville du ikke fått dårlig samvittighet om du leste om
- 2 det i avisen i morgen?

Rollespillmessig fiksjon kan tolkes på ulike måter. Den kan tjene som et middel til å leve seg inn i situasjonen gjennom en medkonstruksjon av kontekstualitet som gjør utfordringen tydelig. Den teknikken elev 4 benytter i utdraget over, kan synes å ha en slik funksjon. Men rollespill kan også leses som en avstandsmarkering i forhold til det fysiske elementet (den virkelige vennen/venninnen) som forutsettes i situasjon 1, altså en markering av at interaksjonen i hovedsak er eller må være en simulert affære. Slik er det, etter min mening, nærliggende å lese den allerede refererte fingerte navnebruken hos elev 15. Hvorvidt dette er uttrykk for en prinsipiell markering fra elevens side eller et mer situasjonsavhengig valg, er det imidlertid vanskelig å si noe definitivt om.

De elevene som er omtalt i det foregående, synes å innta vekslende interaksjonsposisjoner i de ulike skjerm-situasjonene i undersøkelsen. De følger hovedtrenden i noen situasjoner, mens de i andre situasjoner velger alternative premisser og/eller partnere for sin interaksjon. Etter mitt syn understreker dette det flytende ved interaksjonen i undersøkelsen. Og det gjør det nærliggende å anta at også

elevsvar som tilsynelatende lar seg plassere entydig innenfor hovedtrenden, kan inneholde alternative kommunikative aspekter som ikke lar seg avkode uten nøyere kjennskap til de interaksjonspartnerne og interaksjonspremissene som har betinget tekstenes tilblivelse.

I et grenseland mellom hovedtrend og alternativ interaksjon finner vi elev 57 (mann, klasse C). I situasjon 1 (kreftsyk venn) skriver han (fullstendig tekst): "Vel Vel Livet er kjøpt det ikke så mye å si om den saken. Men du klarer deg nok med den behandlingen du får". Til den hiv-smittede sørafrikaneren (delsituasjon 4e) skriver han: "Du har talent som dikt s[k]river hold på det" (fullstendig tekst). I svaret til den østeuropeiske kvinnen (delsituasjon 3a) nærmer han seg det bisarre: "Ran er kanskje det beste vis du ikke vil jobbe for mafian. Går ikke det så finns alltid de evige jakt marker" (fullstendig tekst). Svarene vipper mellom det tilnærmet saklige og det mer sarkastiske. De kan synes å fungere som uttrykk for en røff kynisme, som markeringer av en grunnleggende livsholdning mer enn som reell interaksjon med skjermpersonene.

Noen elever har valgt alternative interaksjonspremisses for svar i de fleste eller samtlige situasjoner. Fire mannlige elever (elev 26, 30, 54 og 77) beveger seg rett nok tidvis i grenselandet til å akseptere hovedtrendens interaksjonspremisses. Men de språklige verktøyene de benytter, plasserer dem markert på siden av hovedtrenden, og signaliserer interferens fra konkurrerende interaksjonsplan. Dette gjelder i enda høyere grad en kvinnelig elev (elev 76). Hennes svar er gjennomgående preget av nedlatende sarkasmer og bryter slik sett helt grunnleggende med premissene som hovedtrenden legger til grunn.

Svarene til elev 26 (mann, klasse B) og elev 30 (mann, klasse B) har et relativt markert innslag av lavprosa. Elev 26 benytter uttrykk som "rasshøl av ei kjerring" (delsituasjon 2a), "forbanna idiot" (delsituasjon 2a og 2b), "fuck you" og "drittkjerring" (delsituasjon 2c), mens elev 30 beveger seg i retning tabuiserte kjønnsuttrykk. Elev 30 begrenser sin verbale utagering til situasjon 2 og avgir i de øvrige situasjonene svar som ligger relativt tett opp til hovedtrenden. Elev 26 viser også slike variasjoner. Hans interaksjon med den kreftsyke vennen (situasjon 1) og den hiv-smittede sørafrikaneren (delsituasjon 4e) er preget av tilnærmet normalprosa og relativ konformitet med hovedtrenden. Men begrunnelsen for å støtte aidsaksjonen (delsituasjon 4c) har en uttrykksform som signaliserer interaksjonsformål utover det rent informative som forskningssituasjonen etterspør: "... støtta tv-aksjonen med 150 flis, kan bare gi 100 flis nå pga litt penger i lommeboka" (utdrag av tekst).

I sitt svar til den østeuropeiske kvinnen (delsituasjon 3a) glir elev 26 over i en verktøybruk som formidler spydighet og sarkasme: "sats på en kariære som

luksushore..penger og moro i en pakke.. hva mer kan jeg si.. vi sliter vi oxo og har problemer.. men vi klager ikke.. vi holder i det minste kjeff" (fullstendig tekst). Denne kyniske språktonen finner man også igjen hos elev 54 (mann, klasse C). Spørsmålet om eventuell tvil i forhold til deltakelse i aidsaksjonen avføder replikken: "jeg fikk lyst på røyk" (fullstendig tekst). Svaret til den kreftsyke vennen (situasjon 1) avslutter han med følgende kommentar: " visste ikke at du hadde blitt en sånn følelsesmessig sytepave, som det virker fra mailen... bare køvda" (utdrag av tekst), og den hiv-smittede sørafrikanerens depresjonspregede dikt er utgangspunkt for denne oppfordringen: "du er en god poet, send den til et forlag så du kan tjene grovt med penger" (fullstendig tekst).

En kvinnelig elev (elev 76, klasse D) beveger seg i samme stilistiske landskap. Som reaksjon på e-posten fra en kreftsyk (situasjon 1) skriver hun: "dakar henne! veldig dakar henne! kan nesten ikke tro det er sant, men det er det jo. jaja, det går nok over. kanskje. God bedring!!!!" (fullstendig tekst). Den østeuropeiske kvinnen (delsituasjon 3a) blir rådet til å "flette kurver og selge de på gata, eller strikke votter, eller gi ut en bok....." (utdrag av tekst), mens invitasjonen til å støtte aidsaksjonen får følgende reaksjon: "hvis jeg skulle støtte alle bra formål så ville jeg vært blakk for lenge siden. det er ikke bare deg det er synd på din tosk!" (fullstendig tekst).

Interaksjonsbildet i disse elevsvarene er ikke entydig. Bruken av sarkastiske og satiriske språkverktøy kan leses som forsøk på å overstyre forskerens intensjoner om kommunikasjon med skjermpersonene. I og for seg vil en slik overstyring også kunne leses som en uuttalt, prinsipiell kritikk av de normmessige premissene som konstruksjonen av skjermersituasjonene legger for kommunikasjonen. Det kan altså dreie seg om en språklig lek med forskeren hvor respondenten nekter å la seg fange av forskerens føringer. Men det kan heller ikke utelukkes at interaksjonen involverer andre medsubjekter enn forskeren. Forsøkssituasjonen gav rom for en varierende grad av muntlig kommunikasjon mellom elever. Aktører utenfor den fysiske innsamlingskonteksten kan også opptre som del av elevenes mentale kontekst (jfr. kapittel 5.4.4, side 148ff).

Språkleken som etter mitt syn er eksemplifisert hos tre av de nevnte respondentene (elev 26, 54 og 76), rommer andre interaksjonspremisses. Språkleken har, i likhet med andre former for lek, scenespillet inkludert, en delvis normoverskridende effekt. Den definerer en fiksjonspreget spillone hvor normer suspenderes til fordel for en tilnærmet fri, språklig utfoldelse. Denne formen er særlig representert innenfor en av sjangrene i vår tids underholdningsindustri, den såkalte "stand up"-komikken. Deler av den verktøybruken som er skissert i det foregående, kan leses som språklige forsøk innenfor nedslagsfeltet til en slik sjanger. Det kan i så fall innebære at forskeren i



forhold til disse uttrykkene er tildelt en rolle som publikum og litterær smaksdommer, og at det provokative elementet dermed ikke er det mest framtrede som interaksjonspremiss.

Den språkleken som er omtalt i det foregående, synes i overveiende grad å være basert på et mer klisjépreget konsum av språklige verktøy. En atskillig mer produktiv utfoldelse får språkleken i svarene til elev 77. I sitt svar til den kreftsyke utvikler han en verktøybruk i grenselandet mellom språklek og gitte normpremiss, slik det vil bli utdypet i analysen (Datautdrag 6, side 178). I svaret til den østeuropeiske kvinnen i delsituasjon 3a tar han utgangspunkt i sin hemmelige guttedrøm om å bli med i mafiaen, mens han i meldingen til den hivsmittede i delsituasjon 4e kommer med en nøkternt rosende omtale av dennes dikteriske uttrykk. Elev 77 veksler altså, i likhet med andre i utfordrergruppen, mellom det relativt normkonforme og det normoverskridende. Men hans normoverskridelse har anslag av litterær fiksjon, og verktøybruken skaper dermed en annen kontekstualitet enn de mer klisjépregede bidragene som er omtalt tidligere.

Den foregående framstillingen burde være tilstrekkelig til å synliggjøre det relative mangfoldet av interaksjonspremiss som kan ligge til grunn for verktøybruken i elevtekstene. Dette mangfoldet av interaksjonspremiss utgjør en vesentlig del av forståelsesrammen for den følgende analysen. I den konkrete analysen vil interaksjonspremissene bare bli kommentert i den grad de framtrer i mer eksplisitt form. Men spørsmålet om premisser for interaksjon er å forstå som et gjennomgående kritisk blikk i forhold til analysen, og blir også aktualisert i det avsluttende drøftingskapitlet i avhandlingen.

## **6.2 Verktøybruk i situasjon 1: støtte til en kreftsyk venn(inne)**

Skjermpersonen i situasjon 1 er en nær venn/venninne som er rammet av kreft. Utfordringen for eleven er å svare på en e-postmelding hvor denne vennen/venninnen i nøkterne ordelag gjør rede for sin situasjon og ber om besøk under sykehusopphold i Oslo og også om jevnlig kontakt under hjemmeopphold. E-postmeldingen er gjengitt i sin helhet i appendiks A, side 328. Sammen med den forutgående instruksjonen utfordrer denne meldingen elevene til å konstruere et mentalt grensesnitt mellom en faktisk eksisterende venn/venninne og en simulert kontekst i form av den sykdomssituasjonen som skildres i e-postmeldingen.

Situasjon 1 legger opp til en personlig og geografisk nærsone som ramme for den simulerte kommunikasjonen. Denne intensjonen synes i betydelig grad å være fulgt opp i de svarene som følger hovedtrenden i materialet. De svarene som er basert på

alternative interaksjonspremisser, problematiserer derimot det simulerte nærsoneperspektivet. I de alternative interaksjonsmønstrene vil soneforståelsen kunne veksle mellom en lokal - men ikke personlig - kommunikasjon med forskeren via lokal og personlig kommunikasjon med medelever til mer udefinerbare soner for utprøvende språklig lek.

Den moralsk/etiske utfordringen i situasjon 1 avtegner seg i spennet mellom hjelpeplikt og etisk egoisme. Utfordringen aktualiserer en solidaritetsnorm som kan forstås som et universelt prinsipp knyttet til menneskeverd, eller som en mer partikulært og relasjonelt orientert norm med utgangspunkt i de personlige båndene som knytter eleven til sin nære venn eller venninne. Selv om elevene formelt sett står fritt i å velge premisser når de utformer sitt svar til den kreftsyke vennen/venninnen, må de implisitte normene i situasjonen kunne beskrives som forholdsvis tydelige innenfor den forståelsesrammen som en toneangivende norsk kristen/humanistisk kulturtradisjon representerer: En person som er alvorlig syk, kan gjøre legitime krav på støtte fra andre. Normen er om mulig ytterligere forsterket ved at utfordringen gis innenfor rammen av et nært vennskap. For elever som har valgt en interaksjon på de skisserte normpremissene, har valget rimeligvis stått mellom å følge normen, unndra seg den eller eventuelt foreta et åpent brudd.

I situasjon 1 utfordres elevene til en viss personlig forsakelse knyttet til det å besøke den kreftsyke vennen under sykehusopphold i hovedstaden. Den personlige belastningen i form av tids- og pengeforbruk vil formodentlig bli større for de elevene som er bosatt utenfor hovedstadsområdet enn for dem som er bosatt i umiddelbar nærhet. Dette er et forhold som kan tenkes å influere på elevenes valg av handlingsalternativ og på den verktøymessige medieringen av dette. Gjennomgående er det ikke tydelige utslag å spore i materialet av slike forhold, men det kan ikke utelukkes å ha vært en medvirkende faktor i utformingen av svaret hos enkelte av elevene.

### 6.2.1 Innholdsmessig fokus for elevsvarene i situasjon 1

Som skissert i metodekapitlet, er noen hovedtendenser i elevtekstene forsøkt synliggjort i form av oversikter over "innholdsmessig fokus". Grensene mellom kategoriene og meningsenhetene i disse oversiktene vil nødvendigvis være noe skjønnsmessige. Tallangivelsene, slik de er presentert i Tabell 14 (følgende side) er følgelig å forstå som en angivelse av tendens og ikke som absolutte størrelser. Tendensen i svarene på situasjon 1 er beskrevet ved hjelp av seks kategorier.

**Tabell 14: Innholdsmessig fokus i svarene fra situasjon 1, anslagsvis angitt**

	<b>FOKUS</b>	<b>Elever med fokus representert i svar. (N=78)</b>	<b>Samlet antall ord i sekvensene.</b>
1	Fokus på elevens egensituasjon	32	395
2	Fokus på venn(inne)s situasjon	32	375
3	Fokus på relasjon til og kommunikasjon med venn(inne)	<b>72</b>	<b>2841</b>
4	Fokus på situasjonen	<b>68</b>	<b>1407</b>
5	Fokus på venn(inne)s familierelasjon	12	375
6	Fokus på norm ("vennesolidaritet", "gjensidighet")	<b>13</b>	<b>177</b>

**Kategoriene:**

*Elevens egensituasjon* (1): fokus på elevens reaksjon, egne erfaringer og egen privatsituasjon.

*Venn(inne)s situasjon* (2): fokus på denne og dennes tilstand, velbefinnende og muligheter for bedring.

*Relasjon til venn(inne)* (3): fokus på relasjonen og kommunikasjonen mellom respondent og venn/venninne slik det er eksemplifisert i Tabell 15, side 174 og Tabell 16, side 176.

*Situasjonen* (4): fokus på situasjonen sosialt og medisinsk, eller på praktiske besøksmuligheter.

*Venn(inne)s familie* (5): fokus på relasjonen mellom vennen/venninnen og hans/hennes familie.

*Norm* (6): referanser til et normgrunnlag for den språklige handlingen.

Som det framgår av tabellen, er det en klar dominans av relasjonelt og kontekstuell orienterte meningsenheter i svarene på situasjon 1. Bare et fåtall elever har valgt å tydeliggjøre det normmessige grunnlaget for sitt svar. Seks elever gjør dette ved å aktivere en prinsipielt orientert vennesolidaritet (jfr. Datautdrag 9, side 183), mens resten gjør det i form av en relasjonelt orientert gjensidighet (jfr. Datautdrag 10, side 184). Dette forholdsvis beskjedne normfokuset er i og for seg ikke uventet, ettersom situasjonen er konstruert for å utfordre elevene til en relasjons- og situasjonsorientert verktøybruk, uten å etterspørre normgrunnlaget for handlingen. Dette betyr imidlertid ikke at normspørsmålet er fraværende i de øvrige svarene. Som jeg senere skal utdype, er et flertall av svarene knyttet til et implisitt normgrunnlag, aktivert gjennom korte adverbiale hentydninger (jfr. Tabell 18, side 185).

Den generelle tendensen i svarene fra situasjon 1 er at elevene går inn i situasjonen på de premissene forskningssituasjonen legger opp til, og uttrykker klar støtte til den syke. Et mindretall på om lag 14 elever formidler reserverasjoner vis-à-vis utfordringen eller velger andre interaksjonspremisses.

### 6.2.2 Relasjonell verktøybruk i situasjon 1

Det sterkt relasjonelle preget ved elevtekstene i situasjon 1 er allerede synliggjort i oversikten over innholdsmessig fokus. Denne relasjonelle dominansen setter også sitt preg på elevenes verktøybruk i situasjonen. Utpreget relasjonell verktøybruk er eksemplifisert i svarene fra en mannlig elev (11) og en kvinnelig elev (53) i Datautdrag 3 (nedenfor).

#### Datautdrag 3: Svar i situasjon 1 fra elev 11 og elev 53 med tydelig bruk av nærrelasjonelle språklige verktøy

*Elev 11, mann, klasse A, situasjon 1, svarversjon 1, fullstendig tekst:*

- 1 Hei!!
- 2
- 3 Dette var trist å høre. Selvfølgelig kan du regne med meg. Kommer og
- 4 besøker deg så ofte jeg kan. Det viktigste er og holde motivasjonen
- 5 oppe. Legene er flinke i dag, så det går helt sikkert bra, men uansett
- 6 så skal jeg være der for deg, støtte deg.
- 7 Ser deg snart!
- 8
- 9 -Din beste venn

*Elev 53, kvinne, klasse C, situasjon 1, fullstendig tekst:*

- 1 kjære deg!
- 2
- 3 nå ble jeg overrasket. du, av alle sammen. selvfølgelig skal jeg ta
- 4 meg en tur til oslo. det er det venner står for! men før du drar så
- 5 bare ring hvis du trenger noen, jeg skal være her for deg hele tiden,
- 6 det er en selvfølge at jeg skal hjelpe deg gjennom dette. vi skal stå
- 7 sammen for deg og hjelpe deg på beina igjen, og tørke tårene dine når
- 8 du gråter, og le med deg når du er glad.
- 9 du kan regne med oss!

De to svarene har tydelige felleselementer. Etter en innledende hilsen og reaksjon på meldingen signaliserer adverbialet "selvfølgelig" overgangen til den relasjonelle støtteerklæringen som utgjør hovedtyngden i meldingene. Begge tekstene anvender uttrykkene "være der for deg", og "regne med meg/oss". Det felles grunnpreget gir likevel rom for ulike nyanseringer i framstillingen. Elev 53 har høy intensitet i sin relasjonelle tilnærming til utfordringen, og nærmer seg en tilnærmet rytmisk-poetisk stil i siste delen av sitt svar (linje 7-8). Her er formuleringer med nesten ordspråksmessig allusjonsdybde om "å glede seg med de glade og gråte med de

gråtende".<sup>47</sup> Elev 11 holder en mer nøktern stil og balanserer sine relasjonelle utsagn med saklige referanser til mentalhygieniske og medisinske aspekter (linje 4 og 5).

Det er et fåtall av elevtekstene i situasjon 1 som har en så tett forekomst av nærrelasjonell verktøybruk som disse to. Innenfor hovedtrenden i materialet representerer disse ett av ytterpunktene på en skala fra svært tydelig støtte til liten eller utydelig støtte. På en slik relasjonell skala kan tekstene til elev 29 og 59 (Datautdrag 4, nedenfor) sies å representere det andre ytterpunktet:

#### **Datautdrag 4: Svar i situasjon 1 fra elev 29 og 59 med lite tydelig relasjonell verktøybruk**

*Elev 29, kvinne, klasse B, situasjon 1, fullstendig tekst:*

- 1 Det er sjølvsagt litt vanskelig pga. skole...
- 2 Men hvis det er så alvorlig så kanskje jeg kan ta en tur å hilse på deg.
- 3 Du burde fortelle det til foreldrene dine. De er sikkert bekymra for deg...
- 4 Håper det går bra med deg videre...

*Elev 59, mann, klasse C, situasjon 1, fullstendig tekst:*

- 1 ja, det vil jeg da anta at jeg skal kunne gjøre, jeg skal komme når du
- 2 trenger meg , men jeg kan ikke være der hele tiden. du kan joi si ifra
- 3 på forhånd så er jeg der er par dager og drar igjen når det er greit
- 4 for deg

Svarmeldingen fra elev 29 har de tydeligste forbeholdene, markert med ordene "vanskelig", "hvis" og "kanskje" (linje 1-2). Linje 2 og 4 tematiserer det relasjonelle, men kommuniserer ingen tydelig støtte. Elev 59 bruker på sin side verbaluttrykk som "anta" og "kan ikke" som signaler for forbehold. Samtidig uttrykker svaret vilje til å bruke tid sammen med vennen, og justere tidsbruk etter vennens behov.

Spennvidden i den relasjonelle tilnærmingen til utfordringen i situasjon 1 er altså forholdsvis stor, og flertallet av svarmeldingene befinner seg mellom disse eksemplifiserte ytterpunktene. Likevel er det samlet sett en utbredt anvendelse av relasjonelle verktøy i situasjonen. Jeg har valgt å illustrere denne utbredelsen ved hjelp av noen tabeller. Tabell 15 (følgende side) oppsummerer forekomsten av det jeg velger å karakterisere som nærrelasjonelle språklige verktøy, det vil si språklige uttrykk som synes å aktivere eller forsterke en gjensidig samhörighet mellom interaksjonspartene.

<sup>47</sup> Dette ordspråksmessige verktøyet kan føres tilbake til første hundreår av vår tidsregning (Paulus' brev til romerne, kapittel 12, vers 15).

**Tabell 15: Anvendelse av nærrelasjonelle språklige verktøy i situasjon 1**

\* En av de mannlige elevene kommuniserer med en venninne.

\*\* Dubletter av uttrykk hos samme elev blir her regnet som én forekomst av uttrykket i materialet.

		Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
1	Uttr. "Glad i deg"	4	8	6	1	17	2*	19
2	Uttr. "Klem - kos"	8	7	4	2	19	2*	21
3	Uttr. "Regne med meg/oss"	5	3	1	4	6	7	13
4	Uttr. "Stille opp for deg"	5	7	4	4	14	6*	20
5	Uttr. "Være der for deg"	4	4	9	3	16	4	20
6	Uttr. "Støtte/hjelpe"	7	4	7	5	15	8	23
7	Uttr. "Beste venn(inne)"	6	7	5	5	12	11	23
8	Uttr. "Vennen/lille venn"	3	4	1	1	8	1*	9
9	Uttr. "Tenke(r) på deg"	1	2	1	2	5	1	6
10	Bruker minst ett uttrykk	15	16	18	12	38	23	61
11	Bruker to-tre uttrykk	14	13	10	7	33	11	44
12	Bruker fire-seks uttrykk	4	5	3	2	12	2	14
13	Samlet forekomst av uttrykk**	43	46	38	27	112	42	154
14	Snitt: uttrykk per respondent	2,4	2,2	1,7	1,7	2,5	1,3	2,0

Tabellen viser en bruk av disse nærrelasjonelle verktøyene som er rimelig jevnt fordelt over de fire skoleklassene (rad 10, 11 og 12). Dette vitner om et konsum av språklige verktøy som er relativt stabilt på tvers av de ulike geografiske og sosiale kontekstene som er representert i utvalget. Materialet gir ikke grunnlag for noen entydig identifikasjon av de sosiokulturelle praksisfeltene som utgjør arenaer for dette konsumet. Verktøyenes karakter peker trolig mot praksisfelt med høyt innslag av nærrelasjonell sosialisering.

Praktikere i skoleverket som har vært konsultert underveis i analyseprosessen, har antydnet sosiale undervisningsprogrammer i grunnskolen som en mulig arena for mestringslæring av slik verktøybruk. Slike programmer utgjør fellesarenaer for mannlige og kvinnelige elever og skulle i utgangspunktet tilsi en rimelig kjønnsbalanse i mestring og bruk av relasjonelle verktøy. Elevsvarene i situasjon 1 viser imidlertid påtagelige forskjeller mellom mannlige og kvinnelige elever i bruken av nærrelasjonelle verktøy.<sup>48</sup> Som tabellen viser, bruker kvinnelige elever

<sup>48</sup> Omfanget av spesifikke former for verktøybruk hos enkeltelever eller elevgrupper vil nødvendigvis måtte stå i et visst forhold til lengden på de tekstene som produseres i situasjonen. Nå er det en gjennomgående tendens i materialet at mannlige elever produserer kortere tekster i situasjonene enn det kvinnelige elever gjør. I den relasjonsorienterte situasjon 1 er gjennomsnittslengden for

gjennomgående slike verktøy i betydelig større grad enn mannlige (rad 13 og 14). Dette er tydeligst når det gjelder språklige uttrykk som kan beskrives som intimiserende (rad 1, 2 og 8), mens andelen mannlige brukere øker noe med uttrykksmåter som kan betegnes som mindre intime.

Et interessant aspekt i denne forbindelse er knyttet til de to språklige verktøyene som mestres mest likt av kvinner og menn i materialet. Både uttrykket "regne med" (rad 3) og hilsenen "din beste venn/venninne" (rad 7) er nemlig benyttet i den e-postmeldingen som elevene responderer på i situasjonen. Mannlige og kvinnelige elever viser altså her en tilnærmet lik frekvens i konsum og anvendelse av nærrelasjonelle verktøy som eksplisitt tilbys dem i interaksjonskonteksten. Det kan synes som om mannlige og kvinnelige aktører i jevnbyrdig grad anvender verktøy som tilbys i situasjonen, mens kvinnelige elever gjennomsnittlig kan trekke veksler på et bredere spekter av nærrelasjonelle verktøy som er konsumert i andre kontekster.

Forskjeller i verktøybruk kan imidlertid også være direkte knyttet til selve kommunikasjonssituasjonen i undersøkelsen. Med ett enslig unntak har elevene valgt seg en person av sitt eget kjønn å kommunisere med. Det er grunn til å anta at disse mann-til-mann- og kvinne-til-kvinne-konstellasjonene kan bidra til å forsterke snarere enn å avsvække et kjønns-polarisert verktøykonsum. Bare én av de mannlige elevene velger å gi sin mannlige venn en verbal "klem" (elev 21, klasse B). Den eneste av de mannlige elevene som anvender det intimiserende uttrykket "kos" (elev 2, klasse A), er han som har valgt seg en venninne som interaksjonspartner. Denne eleven benytter også andre verbale verktøy av lignende karakter som "glad i deg" og "lille venn". Intimiserende relasjonelle verktøy konsumeres og mestres altså i noen grad også av mannlige elever. Det kan derfor ikke utelukkes at frekvensen av slik verktøybruk i

---

elevtekstene hos kvinnelige og mannlige elever henholdsvis 77,9 ord og 59,5 ord. I den sakorienterte delsituasjon 2c er tallene 65,6 og 41,9 og i den relasjonsorienterte delsituasjon 4e er tallene 44,1 og 25,1. Dette gir en gjennomsnittlig differanse i tekstlengde på 20,4 ord, eller 32,6 % relativ ordmengde, i kvinnenens favør i disse tre utvalgte situasjonene.

I tolkning og drøfting av data i kapittel 6 og 7 reises spørsmål om mulige kjønnsbaserte forskjeller i frekvensen av verktøybruk. Med utgangspunkt i tallene ovenfor må man kunne anta at forskjeller i verktøyfrekvens hos kvinnelige og mannlige elever i materialet til en viss grad vil kunne bero på forskjeller i generell tekstlengde. I analysen er fokus særlig rettet mot bruken av den typen verktøy som der defineres som nærrelasjonelle. Som tallene i det foregående viser, synes forskjeller i tekstlengde ikke å være knyttet særskilt til relasjonelt pregede kontekster, slik at det ikke er rimelig å lese tekstlengde som et utslag av interaksjon i slike spesifikke kontekster, men som et mer generelt trekk ved tekstproduksjonen i undersøkelsen.

Forskjeller i verktøyfrekvens hos kvinnelige og mannlige elever i undersøkelsen vil altså delvis kunne samvariere med slike forskjeller i generell tekstlengde. Samtidig er det viktig å understreke at det ikke er noen nødvendig sammenheng mellom tekstlengde og antall anvendelser av spesifikke verktøyformer. Tettheten i nærrelasjonell verktøyforekomst varierer i tekstene, og en kort tekst kan slik sett være rik på denne typen verktøy, mens en lang tekst kan ha mer sparsomme forekomster.

situasjon 1 kunne vært høyere hos de mannlige elevene dersom flere av dem hadde valgt en kvinnelig interaksjonspartner.

Den relasjonelle verktøybruken i materialet omfatter mer enn de typisk nærrelasjonelle språklige uttrykkene. I Tabell 16 (nedenfor) oppsummeres anvendelsen av ikke-intime relasjonsuttrykk, det vil si referanser til fysiske møter eller kommunikasjonsformer. Med unntak av referansene til telefonkontakt, er det her en tilnærmet kjønnsbalanse i uttrykksmåtene.

**Tabell 16: Relasjonelle verktøy i situasjon 1, knyttet til fysisk møte eller kommunikasjon**

\*) I tillegg bruker 19 elever ordet ”komme” i sammenstillinger med ordet ”besøke” (rad1)

		Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
1	Besøke deg	12	8	6	5	17	14	31
2	Treffe deg / treffes	2	0	1	1	2	2	4
3	Møtes	0	0	1	0	1	0	1
4	Komme, komme til deg *	7	5	7	3	12	10	22
5	Ring deg / ring meg	3	4	5	5	13	4	17
6	Snakke med deg / snakke sammen / prate sammen	5	1	2	1	6	3	9

De kvinnelige elevenes preferanser for nærrelasjonell verktøybruk gjenspeiles i forhold til flere aspekter ved situasjonen. Mens bare én av de mannlige elevene velger å ta opp den familierelasjonen som er antydnet i e-postmeldingen fra den kreftsyke, er det ti av de kvinnelige elevene som berører dette aspektet. Datautdrag 5 (nedenfor og følgende side) viser hvordan de samme verktøyene som elever selv anvender i interaksjonen med venninnen (jfr. Tabell 15, side 174) her blir applisert på forholdet mellom venninnen og hennes foreldre:

**Datautdrag 5: Relasjonelle verktøy anvendt av kvinnelige elever i situasjon 1 på forholdet mellom venninne og foreldre. (Forskerens uthevninger)**

*Elev 5, kvinne, klasse A, situasjon 1, utdrag av tekst:*

Syns kanskje du burde **fortelle det** til noen hjemme, tror kanskje ting vil bli litt lettere for deg da.

*Elev 8, kvinne, klasse A, situasjon 1, utdrag av tekst:*

Jeg skjønner ikke helt hvordan du klarer å være alene med dette, det er jo ganske alvorlig og angår også dine nærmeste. Jeg syns faktisk du bør



**fortelle dette** til de hjemme, de er **veldig glad i deg** vet du.

*Elev 29, kvinne, klasse B, situasjon 1, utdrag av tekst:*

Du burde **fortelle det** til foreldrene dine. De er sikkert **bekymra for deg**...

*Elev 46, kvinne, klasse C, situasjon 1, utdrag av tekst:*

Jeg tror nok at det er lurt om du **snakker med** foreldrene dine. Det er **godt å åpne seg**.

*Elev 48, kvinne, klasse C, situasjon 1, utdrag av tekst:*

Jeg håper at du **forteller det** snart til foreldrene dine og, for de er veldig **glad i deg**. Og jo mer **støtte** du får, jo fortere blir du frisk.

*Elev 49, kvinne, klasse C, situasjon 1, utdrag av tekst:*

...men jeg synes også at du burde **fortelle det** hjemme, **åpenhet** rundt sånne ting er viktig. dessuten vet nok foreldrene dine mer om det enn meg, det er **viktig å betro seg** til voksne også!

*Elev 63, kvinne, klasse D, situasjon 1, utdrag av tekst:*

Syntes kanskje at du burde **fortelle** familien din om dette, de er jo en viktig del av livet ditt, og de kommer til å være en **uvurderlig hjelp** for deg.

Elevenes verktøy fokuserer på ”støtte” og ”hjelp” og på følelsesmessige relasjoner ("glad i deg"), og vektlegger åpenhet og kommunikasjon. Den ene mannlige eleven som har tatt opp familierelasjonen, har et delvis annet fokus: " Jeg syntes du skulle fortelle din familie om din sykdom. Jeg kommer ikke til å si noe hvis ikke du vil at jeg skal da." (elev 7, mann, klasse A, utdrag av tekst). Denne eleven definerer seg, i likhet med kvinnene i datautdraget, som en del av den relasjonelle veven som omfatter vennen og hans familie, men i dette tilfellet får lojaliteten mellom venner en vekt som er sideordnet eller kanskje overordnet familierelasjonen.

En del elever tar i bruk språklige utsagn som uttrykker håp og oppmuntring (Tabell 17, nedenfor). Som det framgår av tabellen er det en viss overvekt av formuleringer med relasjonelt fokus i tekster fra kvinnelige elever. Disse relasjonelle verktøyene formidler en sosial samhörighet, ved å forsikre om at den kreftrammede venninnen ikke er alene om sin håpløshet. I oppmuntringer mellom mannlige elever får derimot medisinske aspekter noe større oppmerksomhet. Det henvises til legevitenenskapens kompetanse, til effektive behandlingsformer og til gode prognoser.

**Tabell 17: Kategorisering av utsagn som uttrykker oppmuntring og håp**

		Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
1	Fokus på relasjon	0	4	9	0	10	3	13
2	Fokus på venns/ venninnens egenskaper	0	1	2	0	2	1	3
3	Medisinsk fokus	1	1	4	4	3	7	10
4	Generelt fokus	2	2	4	1	6	3	9

Slik jeg leser elevsvarene fra situasjon 1, tegner de konturer av to noe ulike mønstre: En interaksjon mellom kvinner med vekt på nærrelasjonell og til dels intimiserende verktøybruk, og en interaksjon mellom menn med en mer avdempet relasjonell verktøybruk. Kvinnenes verktøybruk kan synes å mediere et mer markert personlig støttende nærvær inn i den eksistensielle krisen som en kreftdiagnose trolig representerer

De kvinnelige og mannlige aktørene i situasjon 1 interagerer, med ett unntak, med personer av tilsvarende kjønn som medsubjekter. Spørsmålet er derfor ikke bare i hvilken grad de mannlige elevene mestrer de relasjonelle verktøyene som deres kvinnelige medelever har på sitt repertoar, men om den mannlige interaksjonssituasjonen i det hele tatt gjør disse verktøyene anvendbare. Trekk ved interaksjonen mellom elev 2 og hans venninne antyder, som allerede beskrevet, slike kontekstuelle kommunikative føringer for verktøybruken. Spørsmålet blir da hvilket potensial den internt mannlige interaksjonen har for en eventuell alternativ, mer maskulint farget, verktøybruk.

Sporene av en slik alternativ verktøybruk i materialet er svake. Innenfor hovedtrenden framstår svarene fra de mannlige elevene med få unntak som noe avdempede versjoner av svarene fra de kvinnelige elevene. Den tidligere kommenterte sarkastiske språkleken hos enkelte mannlige elever (kapittel 6.1, side 163ff), viser spor av verbale uttrykk med alternative, maskuline attributter. Men bare hos elev 77 (Datautdrag 6, nedenfor og følgende side) får den språklige leken etter min mening en karakter som gjør den interessant som en mulig utfordring til en tilsynelatende feminin dominans innenfor det nærrelasjonelle feltet:

#### **Datautdrag 6: Svar fra elev 77 i situasjon 1 med maskulin språklek som verktøybruk**

*Elev 77, mann, klasse D, situasjon 1, fullstendig tekst:*

- 1 klart du kan regne med meg. jeg jobber bare på lørdager alikevll.
- 2 hadde det gått ann skulle du fått blodet mitt. hehe. men i og med at
- 3 det ikke går så kan vi jo bare ta en skikkelig fylletur når du kommer
- 4 tilbake. du har jo numret mitt, så hvis du ikke brekker alle fingrene
- 5 dine, kan du jo bare ringe eller sende en melding når du ikke føler
- 6 deg lykkelig. dette kan kanskje sette en liten demper på flørtinga di
- 7 for en stund. kanskje til det beste, jeg mener hu du var bortpå på
- 8 lørdag var vell ikke akkurat noe å huske.
- 9 men tilbake til dette lille problemet ditt. det er jo ikke akkurat
- 10 dødelig, kjenner en fyr som slapp skolen et helt semmester fordi han
- 11 fikk blodkreft, og når han kom tilbake syntes lærerne så synn på han

12 at de gav ham to karakterer bedre enn det han pleide å få. så du må  
 13 bare se det positive i all dritten. i sos.øk. klassen min lærte jeg å  
 14 se virkningen av hendelser på kort sikt og lang sikt. og i dette  
 15 tilfellet er vel ikke det noe av det vanskeligste man kan gjøre. den  
 16 nærmeste tia kommer til å være fylt med deppiser, masse prating med  
 17 meg, IKKENO SIPPING! (hehe), terapi av en eller annen type, og sexy  
 18 sykesøstre. etter at du er ute av sykehuset og ferdigbehandlet, er det  
 19 tre ting som venter deg: damer, alkohol og lærere som syntes synd på  
 20 deg. det høres vel ikke aller verst ut det gjør det vell? jeg må  
 21 stikke nå men jeg ringer etter jobben.. prates a man.

Interaksjonsrammene for denne språklige ytringen er ikke entydige. Den relativt røffe språkbruken representerer utvilsomt et konvensjonsbrudd sammenlignet med hovedtrenden i materialet. De språklige verktøyene kan, som antydte tidligere i kapitlet, leses som en provokasjon mot forskeren, en avvisning av språklige eller normmessige premisser for interaksjon som framstår som ubekvemme eller uakseptable. Svaret kan også representere en tilnærmet ren språklek, en uforpliktende litterær utprøving uten noe tydelig definert medsubjekt for interaksjonen.

Men slik jeg ser det, kan denne teksten også leses som en språklig handling som delvis plasserer seg innenfor den normkontekstualiteten som forskningssituasjonen legger opp til. Frekvensen av relasjonell og kontekstuell verktøybruk i teksten gjør at den med rimelighet *kan* forstås som en interaksjon på undersøkelsens premisser, det vil si som et svar på e-posten i skjermteksten. Heller ikke innenfor en slik forståelsesramme er verktøybruken imidlertid entydig. Teksten kan dels forstås som en avledningsmanøver i forhold til den utfordringen som er gitt, og dels som en utprøving av en røffere og mer maskulint preget form for relasjonsbygging.<sup>49</sup>

Jeg mener begge lesemåter er mulige å forsvare med basis i teksten. Forstått som avledningsmanøver framstår teksten som en serie avsporinger fra det situasjonen egentlig handler om. De relasjonelle frasene i linje 1, 2, 5, 16-17 og 21 blir bleke og uten tyngde midt i de verbale utbroderinger av det søte liv. Den kontante avvisningen av sentimentalitet i linje 17 ("IKKENO SIPPING"), understreker tydelig en manglende vilje eller evne til innlevelse og fortrolighet, og imøtekommer ikke vennens anmodning om å ta imot de svarte tankene som måtte komme.

<sup>49</sup> Denne tvetydigheten i det språklige uttrykket ble også påpekt av elever fra en av klassene i undersøkelsen under en tilbakemeldingsrunde våren 2002. En kvinnelig elev hevdet bestemt at språkbruken i svaret er en avlednings- og tildekkingsmanøver, et uttrykk for at eleven trekker seg fra utfordringen. En mannlig elev mente derimot at svaret kan være seriøst ment, et konstruktivt bidrag i en utradisjonell språklig form. Det bør kanskje understrekes at disse to elevene tilhører en annen klasse (og skole) enn elev 77.

Lest som en konstruktiv utprøving av maskuline, verbale verktøy, framstår teksten i et annet lys. Teksten har en tydelig relasjonell basis, rammet inn av forsikring om støtte (linje 1) og om snarlig kontakt (linje 21). Avvisningen av sentimentalitet i linje 17 avdempes bevisst gjennom en etterfølgende imitasjon av latter ("hehe"). De frodige utbroderingene medierer en oppmuntrende støtte, et bevisst mottrekk mot den depressiviteten som er nært knyttet til en kreftdiagnose, og en direkte oppfølging av vennens ønske om å bli muntret opp. Denne oppmuntrende støtten er tydeligst uttrykt i referansene til medisinsk kompetanse og helbredelsesprognoser i linje 9-11.

Problemet med å forstå teksten som konstruktiv ligger kanskje først og fremst i det markerte konvensjonsbruddet, både saklig og stilistisk. Rent interaksjonsmessig avspeiles dette i kontrasten mellom den e-postmeldingen som eleven mottar på skjermen, og det svaret han velger å gi. Den opprinnelige meldingen er holdt i en nøktern, forsiktig og nærmest saklig tone som i liten grad legger opp til et svar i den sjangertonen vi har for oss her. Dette kan imidlertid like gjerne betraktes som en problematisering av de begrensningene som ligger i forskerens konstruksjon av situasjonen. E-postmeldingen fra den kreftsyke er forsøkt holdt i et forholdsvis nøytralt språk. Uttrykksmåten kan derfor ligge forholdsvis langt fra den sjargongen som er gjengs og gangbar i de venn(inn)eforholdene som elevene oppfordres til å integrere i sine svar.

Gitt en interaksjonsramme hvor den stiltonen som preger svaret fra elev 77, er velkjent og innarbeidet, vil teksten etter mitt syn et stykke på veg kunne framstå som et forsøk på å formidle støtte i situasjonen. Konvensjonsbruddet i forhold til den toneangivende relasjonelle verktøybruken kan likevel være egnet til å skape tvil om alvorret og dybden i den støtten som tilbys. Er det rom for den kreftsykes "svarte" tanker innenfor de interaksjonspremissene som formidles gjennom verktøybruken til elev 77? Framhevingen av humor og advarselen mot "sipping" står unektelig i en viss kontrast til den tidligere kommenterte kvinneinteraksjonen hos elev 53 (Datautdrag 3, side 172) hvor både latter og tårer tildeles den samme selvfølgelig plass innenfor relasjonen.

Både forekomstaspekter og funksjonsaspekter ved den relasjonelle verktøybruken i situasjon 1 antyder forskjeller i verktøykonsum og verktøymestring mellom grupper av elever. I framstillingen er det antydnet at det kan dreie seg om forskjeller knyttet til kjønns spesifikk sosialisering og tilhørende kjønns spesifikk kommunikasjon. Koblingen mellom sosialt kjønn og verktøybruk er imidlertid å forstå som en antydnet mulighet, ikke som et identifisert fenomen. Eventuelle samvariasjoner med andre mulige variabler er ikke undersøkt, og antallet respondenter i undersøkelsen gir ikke grunnlag for vurdering av statistisk signifikans.

Den relasjonelle verktøybruken i elevmaterialet har til tider relativt tydelige normmessige implikasjoner. Tydeligst blir dette kanskje i utsagn som formidler en ren selvoppofrelse, og dermed aktiverer et spenningsfelt mellom etisk egoisme og etisk altruisme. Elevt tekstene som er gjengitt i Datautdrag 12 (side 188) og anvendt tidligere i framstillingen, kan leses som språklige handlinger hvor egennyttens overskygger altruismen. Hovedtyngden av elevsvarene viser en motsatt tendens. I en del elevsvar er egennyttens endog nærmest fortrenget gjennom en verktøybruk som medierer en helt ureservert altruisme, slik det er gjengitt i Datautdrag 7 (nedenfor).

### **Datautdrag 7: Verktøy som medierer ubegrenset støtte i situasjon 1**

*Elev 1, kvinne, klasse A, utdrag av tekst: stiller opp uansett, alltid*  
*Elev 3, kvinne, klasse A, utdrag av tekst: er her for deg, hvis du trenger meg. Alltid.*  
*Elev 10, kvinne, klasse A, utdrag av tekst: er her uansett når du trenger meg*  
*Elev 17, mann, klasse A, utdrag av tekst: gjør ALT for deg*  
*Elev 22, kvinne, klasse B, utdrag av tekst: alltid vil stille opp for deg*  
*Elev 30, mann, klasse B, utdrag av tekst: ALT for en venn*  
*Elev 31, kvinne, klasse B, utdrag av tekst: være disponibel hele tiden*  
*Elev 46, kvinne, klasse C, utdrag av tekst: alltid være herfor deg*  
*Elev 49, kvinne, klasse C, utdrag av tekst: lytter og vil støtte deg uansett*  
*Elev 53, kvinne, klasse C, utdrag av tekst: være her for deg hele tiden*  
*Elev 55, mann, klasse C, utdrag av tekst: være der, uansett når det skulle være*  
*Elev 58, kvinne, klasse C, utdrag av tekst: stille opp for deg når som helst du måtte trenge det*  
*Elev 62, kvinne, klasse C, utdrag av tekst: alltid vil være der for deg ... støtte deg uansett hva*  
*Elev 65, kvinne, klasse D, utdrag av tekst: alltid er her for deg*  
*Elev 67, kvinne, klasse D, utdrag av tekst: er alltid her for deg*

Utdragene er tatt ut av sin tekstlige sammenheng og framstår dermed i umodulert form, men de viser hvordan utfordringen i situasjonen kan stimulere til sterke uttrykk for uegennytte. De verbale verktøyene formidler en høy grad av offervilje, og det kan synes som om en del elever i situasjon 1 har større preferanser for slike markeringer av uegennytte enn for mer reflektert balanse mellom ego og alter. Bare to av elevene velger språklige verktøy som formidler refleksjon over roller og ansvarsfordeling i situasjonen, slik det framgår av Datautdrag 8 (følgende side).

**Datautdrag 8: Elev 18 og 23 med refleksjon over roller og ansvar i situasjon 1**

*Elev 18, kvinne, klasse A, situasjon 1, utdrag av tekst:*

- 11 Jeg mener at dine tanker omkring dette er viktig, og jeg vil
- 12 respektere dine avgjørelser, samtidig som jeg vil gi råd. Kanskje det
- 13 kan hjelpe å få noen råd fra de som ikke står midt i det, slik du
- 14 gjør...

*Elev 23, kvinne, klasse B, situasjon 1, utdrag av tekst:*

- 3 ... Jeg skal selvfølgelig stille opp for deg. Men
- 4 jeg tror at du trenger profesjonell hjelp samtidig. jeg kan bare være
- 5 venninna di.

Dette er en annen form for balanse enn den som realiseres i en relasjon preget av forsikringer om uforbeholden altruisme. Men altruistisk verktøybruk og reflektert rollebevissthet kan neppe oppfattes som motsetninger. Man kan ikke utelukke at altruistisk verktøybruk har karakter av en første reaksjon, og at rollereflekterende verktøybruk ville blitt mer synlig dersom interaksjonen mellom elevene og den kreftsyke skulle fortsette over tid.

**6.2.3 Norm- og prinsipporientert verktøybruk i situasjon 1**

Den hovedtyngden av elever som formelt har gått inn på de skjermbaserte interaksjonspremissene i situasjon 1, er gjennom e-postmeldingen blitt stilt overfor en utfordring med verdimeslige implikasjoner. Spørsmålet er om de vil velge å nedprioritere hensyn til egen økonomi, fritidssysler og lignende og bruke tid for å støtte en venn eller venninne som er blitt rammet av en livstruende sykdom. E-postmeldingen som er tillagt den kreftsyke vennen/venninnen, gir uttrykk for avdempede forventninger til responsen ("... håper kanskje ...", "... vet det ikke er lett ..."). Det er ingen eksplisitte referanser til normer som den svarende skal forplikte seg på. Elevene står dermed formelt sett fritt til å foreta språklige handlingsvalg uten å tilkjenne om de legger noe spesifikt normgrunnlag til grunn. Hos to mannlige og fire kvinnelige elever kommer et slikt normgrunnlag likevel relativt eksplisitt til uttrykk, slik det er gjengitt i Datautdrag 9, (følgende side).

### Datautdrag 9: Seks eksplisitte referanser til normgrunnet "vennesolidaritet" i situasjon 1 (forskerens uthevninger)

*Elev 27, kvinne, klasse B, utdrag av tekst:*

**klart** jeg skal være der for deg!! **det er jo det man har venner for...**

*Elev 30, mann, klasse B, utdrag av tekst:*

Bare ta det me ro så kommer jeg inn for å muntre deg opp. **ALt for en venn.**

*Elev 31, kvinne, klasse B, utdrag av tekst:*

**Selvfølgelig** vil jeg stille opp for deg nå som du har det vanskelig, **hva har man ellers venner til?**

*Elev 53, kvinne, klasse C, utdrag av tekst:*

**selvfølgelig** skal jeg ta meg en tur til oslo. **det er det venner står for!**

*Elev 56, mann, klasse C, utdrag av tekst:*

Og ikke tenk på om det er bryderi for meg. **Når det gjelder venner, er det ikke noe som heter bryderi!**

*Elev 67, kvinne, klasse D, utdrag av tekst:*

Det er **klart** du kan regne med deg. **Det er i slike tider venner skal stille opp, og selvfølgelig** skal jeg stille opp for deg.

Disse utsagnene framstår som formidlinger av en forsterket relasjonell støtte ved å aktivere en norm jeg har valgt å betegne med termen "vennesolidaritet". Normen verbaliseres noe ulikt i de seks svarene, men de ulike uttrykksmåtene synes å romme en felles normbetingelse i form av en sykdomssituasjon, og en felles normvirkning knyttet til venners støttende engasjement. Formuleringene i alle seks eksemplene har distinkte objektiverende elementer. Fem av elevene anvender en ubestemt flertallsform ("venner") som gir utsagnene en generell gyldighet utover det aktuelle tilfellet. Elev 30 anvender den ubestemte entallsformen ("en venn") som også har en generaliserende effekt. I tillegg har hans utsagn en allmenn, motto-preget form som er uten modifierende betingelser.

Det objektiverende ved de seks utsagnene knytter seg til deres gyldighet utover den aktuelle relasjonen og de aktuelle kontekstuelle betingelsene. "Vennesolidaritet" beskrives som en norm med generell gyldighet. Formuleringene inneholder ingen eksplisitte referanser til det moralske eller etiske. Verktøybruken til elev 27 og elev 31 kan i og for seg leses som formidlinger av en rent sosial konvensjon med en gjensidig nytteverdi. Utsagnene til elev 53 og 67 har imidlertid verdimeslige og holdningsmessige implikasjoner. Det er tale om å "stå for" noe og om en forpliktelse, at man "skal stille opp".

Det kan altså synes å dreie seg om et normgrunnlag med moralsk/etiske og sosiale komponenter i vekslende kombinasjon. Normen er også avgrenset i sitt gyldighetsområde, ved at den solidariteten som uttrykkes, er knyttet til en bestemt type

relasjon og ikke til forholdet mellom mennesker rent allment. Normbruken kan slik sett neppe sies å tilfredsstille kravene til et universaliserbart, objektivt etisk prinsipp. Men de seks svarene peker tydelig utover det relasjonelle og saklige i den gitte situasjonen, og overskrider slik en rent subjektiv normanvendelse.

Nærmere en subjektiv normanvendelse kommer man hos sju andre elever, gjengitt i Datautdrag 10, (nedenfor). Her aktiveres en gjensidighetsnorm for å uttrykke en relasjonelt betinget begrunnelse for den støtten som gis.

#### Datautdrag 10: Referanser til gjensidighet i situasjon 1 (forskerens uthevninger)

*Elev 2, mann, klasse A, situasjon 1, utdrag av tekst:*

Husk at du betyr kjempemye for meg og jeg kommer til å stille opp for deg, **vet du hadde gjort det samme for meg.**

*Elev 15, mann, klasse A, situasjon 1, utdrag av tekst:*

**Selvfølgelig** kommer jeg på besøk, det skulle jo bare mangle, **du har jo alltid vært der for meg.**

*Elev 33, kvinne, klasse B, situasjon 1, utdrag av tekst:*

**som du er min beste venn, er jeg også din.**

*Elev 45, kvinne, klasse C, situasjon 1, utdrag av tekst:*

jeg vil alltid være der for deg hvis du trenger meg, og **jeg er sikker på at du ville gjøre set samme for meg.**

*Elev 52, kvinne, klasse C, situasjon 1, utdrag av tekst:*

Du er en av mine beste venner, og alle de gangene **du har stilt opp for meg** gjennom livet, har du virkelig vært en venn. **Selvsagt** ønsker jeg å støtte deg gjennom den vanskelige tiden.

*Elev 66, mann, klasse D, situasjon 1, utdrag av tekst:*

Du er min beste venn og det er **klart** jeg vil støtte deg, **det samme ville jeg ha spurt deg om** hvis jeg var i samme situasjon.

*Elev 73, mann, klasse D, situasjon 1, utdrag av tekst:*

**Jeg vet at du ville gjort det samme for meg**, og jeg skal prøve å besøke deg så ofte jeg kan i Oslo, selv om det krever tid og penger.

Normaktiveringen er her entydig knyttet til den aktuelle relasjonen, og gis ingen eksplisitt gyldighet utover denne. Normbruken framtrer her som en rent subjektiv aktivering av vennsolidariteten. Bruken av de personlige pronomenene "jeg/meg" og "du/deg" knytter normen til forholdet mellom to konkrete individer, og gir normen en partikulær basis. Tekstene inneholder likevel ingen tydelige avgrensninger mot en mer relasjonsoverskridende forståelse og anvendelse av normen. Man kan slik sett ikke stille det subjektive i disse utsagnene i motsetning til en objektiv forståelse, bare konstatere at innenfor denne relasjonelle interaksjonen har disse fem elevene ikke funnet det aktuelt å overskride det subjektive.

I begge typer normanvendelse, både den mer objektiverende og den mer subjektiverende, finner man eksempler på bruk av forsterkende adverbiale verktøy



som "selvfølgelig" eller "klart". Denne ordbruken utgjør et gjennomgående særpreg ved svarene i situasjon 1. I alt 58 av 78 respondenter velger å benytte disse adverbiale verktøyene for å tydeliggjøre sin støtte til den kreftsyke, slik det framgår av Tabell 18 (nedenfor).

**Tabell 18: Adverbialene "selvfølgelig" og "klart" som referanser til eksplisitt eller implisitt normgrunnlag i situasjon 1**

Tall i parentes inkluderer respondenter som bruker begge uttrykk.

	<b>Adverbial normreferanse</b>	Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
1	Selvfølgelig, selvsagt	13	10	13	10	27	19	46
2	Klart	2	5 (6)	3	2 (3)	8	4 (6)	12 (14)
3	Totalt	15	15	16	12	35	23	58

De to adverbialene er i elevsvarene knyttet til relasjonelle uttrykk av den typen som er gjengitt i Tabell 15 (side 174) og Tabell 16 (side 176). Mest vanlig er det at adverbialene forsterker uttrykket "besøke deg" (18 forekomster), men det brukes også i tilknytning til uttrykk som "stille opp for deg" (12 forekomster), "regne med meg" (8 forekomster), "være der for deg" (6 forekomster) og "hjelp deg" (5 forekomster). Flertallet av elevene knytter altså adverbialbruken direkte til relasjonelle aspekter, og ikke til en formulert norm. Samtidig understreker adverbialbruken støtten som noe udiskutabelt, og signaliserer dermed en regelbundethet som har normmessige implikasjoner. Jeg velger derfor å forstå også forekomsten av de to nevnte adverbialene som en normaktiverende verktøybruk.

#### 6.2.4 Forholdet mellom relasjon og norm i situasjon 1

Tidligere er det beskrevet hvordan altruistisk, relasjonell verktøybruk i materialet aktiverer normmessige aspekter. På tilsvarende måte er det grunn til å understreke at både solidaritetsnormen, gjensidighetsnormen og de to omtalte adverbialene medierer en sterk samhørighet mellom norm og relasjon. Det er forholdet mellom personer som framheves gjennom de verktøyene som er referert. Aktiveringen av et normperspektiv bryter altså ikke med det grunnleggende relasjonelle preget ved situasjon 1 som er beskrevet tidligere.

Dette forholdet understrekes av sitatene fra materialet i Datautdrag 9 (side 183) og Datautdrag 10 (side 184). I samtlige utdrag kommer den relasjonelle referansen før

den normmessige. Hos de elevene som forener relasjonelle og normmessige aspekter, er det en forholdsvis ensartet sekvensiell struktur. Ytringen starter med en relasjonell sekvens. Så følger en sekvens som forener relasjonelle og normmessige aspekter. Og deretter aktiveres det relasjonelle nok en gang. Denne sekvensdanningen eksemplifiseres i svaret til elev 27 (Datautdrag 11, nedenfor).

#### Datautdrag 11: Samlokalisering av relasjon og norm hos elev 27 i situasjon 1

*Elev 27, kvinne, klasse B, fullstendig tekst:*

- 1 Hei vennen!
- 2 så grusomt..klart jeg skal være der for deg!!det er jo det man har
- 3 venner for...ringer i kveld jeg..inntil da bør du kanskje snakke med
- 4 familien..kjempeglad i deg!\*mange klemmer\*

Eleven starter med en relasjonell markering i linje 1 og første del av linje 2. I overgangen mellom linje 2 og 3 følger en normaktivering som en forsterking av relasjonen før nye relasjonelle utdypinger. Forholdet mellom slike relasjonelle og normmessige sekvenser i materialet fra situasjon 1 er oppsummert i Tabell 19 (nedenfor).

**Tabell 19: Sekvenser av relasjon og norm i situasjon 1**

<b>Elev</b>	<b>Sekvenser</b>
Elev 2, mann, klasse A	Relasjon - Norm/Relasjon - Relasjon
Elev 15, mann, klasse A	Sak/Relasjon - Norm/Relasjon - Relasjon
Elev 27, kvinne, klasse B	Relasjon - Norm - Relasjon
Elev 30, mann, klasse B	Relasjon - Norm/Prinsipp
Elev 31, kvinne, klasse B	Relasjon - Norm - Relasjon
Elev 33, kvinne, klasse B	Relasjon - Norm/Relasjon - Relasjon
Elev 45, kvinne, klasse C	Relasjon - Norm/Relasjon - (Sak) - Relasjon
Elev 52, kvinne, klasse C	Relasjon - Norm/Relasjon - Relasjon
Elev 53, kvinne, klasse C	Relasjon - Norm/Relasjon - Relasjon
Elev 56, mann, klasse C	Relasjon - Norm/Relasjon - Norm/Relasjon
Elev 66, mann, klasse D	Relasjon - Norm/Relasjon - (Sak) - Relasjon
Elev 67, kvinne, klasse D	Relasjon - Norm/Relasjon - Relasjon
Elev 73, mann, klasse D	Relasjon - Norm/Relasjon - Relasjon

Slik verktøybruken framstår, er det altså relasjonen som utgjør basis. Ved å underordne det normmessige under det relasjonelle på denne måten, unngår elevene også den språklige kulden som lett kleber seg til en ensidig normorientert verktøybruk.

Prosjektets fokus på forholdet mellom normorientert og relasjonsorientert verktøybruk kommer dermed i et interessant lys. I avhandlingen er det tidligere skissert en forståelsesramme som omfatter hovedbegrepene prinsipp, relasjon, sak og situasjon, og hvor normbegrepet forstås som en fellesnevner (kapittel 4.11, side 123f). Det kan synes som om den beskrevne normaktiverende verktøybruken i situasjon 1 nedtoner både prinsipielle, sakmessige og situasjonelle aspekter til fordel for de relasjonelle.

Nå er det neppe mulig å trekke noe absolutt skille mellom disse begrepsmessige størrelsene. Forholdet mellom relasjonelle og sakmessige aspekter i materialet er ikke entydig. Dét er heller ikke forholdet mellom disse aspektene og de rent situasjonelle. Problemet skyldes dels den nære tilknytningen mellom relasjonelle, sakmessige og situasjonelle aspekter i situasjon 1. Bruk av enkeltverktøy i materialet kan strengt tatt defineres både som relasjonsorientert, saksorientert og situasjonsorientert.

I materialet fra situasjon 1 er det få tydelige eksempler på en verktøybruk som er rent saklig eller rent situasjonell. Det relasjonelle fokuset i situasjonen er så dominerende at det synes å ta opp i seg de sakmessige og situasjonelle elementene. Et framtrekkende aspekt i situasjonen er typisk nok venn(inne)ns sykdom, et både saklig og situasjonelt aspekt som jo samtidig utgjør en sentral betingelse for den relasjonelle utfordringen. Det mest tydelige sakmessige aspektet er verktøybruk knyttet til beskrivelser av rent medisinske forhold. Mer typisk situasjonelle aspekter er omtale av praktiske foranstaltninger i forbindelse med besøk og kontakt. Ingen av disse aspektene er imidlertid uten relasjonell relevans i situasjonen.

I den grad det saklige og det situasjonelle markeres i elevsvarene fra situasjon 1, synes det i hovedsak å ha to mulige funksjoner. Det kan markere avstand fra og motsetning til de relasjonelle og normmessige aspektene, ved å mediere en form for kjølig distanse som motvekt til den nærgående utfordringen som reises i situasjonen. Eller det kan brukes for å modulere de grunnleggende normmessige aspektene. Tendenser til førstnevnte funksjon finner man etter mitt syn hos elev 29 og elev 57 (Datautdrag 12, følgende side).

**Datautdrag 12: Verktøybruk hos elev 29 og 57 i situasjon 1 med relasjonell reservasjon**

*Elev 29, kvinne, klasse B, situasjon 1, fullstendig tekst (jfr. Datautdrag 4, side 173):*

- 1 Det er sjølvsagt litt vanskelig pga. skole...
- 2 Men hvis det er så alvorlig så kanskje jeg kan ta en tur å hilse på deg.
- 3 Du burde fortelle det til foreldrene dine. De er sikkert bekymra for deg...
- 4 Håper det går bra med deg videre...

*Elev 57, mann, klasse C, situasjon 1, fullstendig tekst:*

- 1 Vel Vel
- 2 Livet er kjipt det ikke så mye å si om den saken.
- 3 Men du klarer deg nok med den behandlingdu får.

Hos elev 29 er de situasjonelle referansene tydelige i linje 1 og 2, og vel også i linje 4, mens det situasjonelle gis en relasjonell dreining i linje 3 ved å fokusere på forholdet mellom elev og foreldre. Her innføres også en modalitet ("burde") som aktiverer en implisitt norm, men dette normaspektet relateres ikke til forholdet mellom eleven og venninnen. Verktøybruken i teksten formidler samlet sett en tydelig distanse vis-à-vis det relasjonelle. I en slik kontekst ligger det nær å lese henvisningen til venninnens foreldrerelasjon som en avledningsmanøver i forhold til egne mulige forpliktelser.

Hos elev 57 (tidligere omtalt i kapittel 6.1) er den sakmessige referansen i linje 3 mest direkte. Karakteristikken i linje 2 er holdt på et generelt plan, men må vel likevel forstås som en beskrivelse med utgangspunkt i den konkrete situasjonen. Dette generaliserende utsagnet tar sitt utgangspunkt i sykdomssituasjonen, samtidig som det overskrider denne situasjonen, ikke i retning et etisk eller sosialt normperspektiv, men i form av en beskrivelse av negativ livsopplevelse som regularitet. Dermed nærmer det seg et sakmessig anliggende. Kommunikativt sett er utsagnet mangetydig. Det kan leses som et uttrykk for filosofisk kynisme, som formidling av saklig støtte gjennom etablering av et lidelsesfellesskap, eller som en nedtoning av det unike i den kreftsykes situasjon og dermed også av hans spesielle behov for oppmerksomhet. Samlet sett framstår verktøybruken også hos elev 57 som distanserende. Slik de verktøymessige referansene til situasjon og sak anvendes hos disse to elevene, får de nesten uunngåelig et anstrøk av konvensjonsbrudd. De framstår som en noe påfallende kontrast til en forventet relasjonelt orientert verktøybruk.

Hos flertallet av elevene blir saklige og situasjonelle aspekter derimot aktivert i form av referanser som modulerer, det vil si forsterker eller avgrenser, gyldigheten av det aktiverte normmessige grunnperspektivet. Forsterkinger av det relasjonelle og

normmessige grunnperspektivet foregår i hovedsak ved en eksplisitt nedskrivning av situasjonelle aspekter som kan komme i konflikt med den sykes behov for støtte, og en tilsvarende framheving av saklige elementer som underbygger disse behovene. Elever tar brodden av den sykes bekymring for at hans eller hennes anmodninger om bistand skal gå ut over deres skolearbeid, fritidsaktiviteter og økonomi, eller de henviser til fortrøstende potensial i medisinske behandlingsformer.

Situasjonelle avgrensninger av den relasjonelle og normmessige forpliktelsen foregår ved å markere mulig konflikt mellom den sykes behov og egne behov. Elever viser til hvordan skole og fritidsaktiviteter eller andre mer udefinerte behov kan gjøre det vanskelig å oppfylle den sykes ønsker i fullt monn.

Samlet sett må man si at de prinsipielle, relasjonelle, sakmessige og situasjonelle aspektene ikke framstår som likeverdige i materialet fra situasjon 1. Jeg mener å ha dokumentert at det både kvantitativt og kvalitativt er et relasjonsorientert materiale vi har å gjøre med.

Situasjonsverktøy, sakverktøy og normverktøy vil nok i utgangspunktet alle kunne fungere både relasjonsforsterkende og relasjonsavsvekkende, men i elevsvarene er det bare situasjonsverktøy og sakverktøy som har denne dobbelte funksjonen. Normverktøyet fungerer entydig relasjonsforsterkende. Dette har nok sammenheng med at det i materialet bare er ett normperspektiv som er klart aktivert, nemlig en relasjonsforsterkende vennsolidaritet. I situasjon 1 kan andre, konkurrerende moralnormer og interaksjonsnormer i høyden anes som konturer, og en potensiell normutfordring vis-à-vis det relasjonelle blir dermed ikke tydelig eksponert.

Forholdet mellom relasjonsorientert og norm-/prinsipporientert verktøybruk er bare delvis belyst i situasjon 1, ettersom aktiveringen av eksplisitte normer/prinsipper er sparsom i materialet. Likevel synes det å være grunnlag for å si at relasjonsorientert verktøybruk utgjør fundamentet i elevenes mediering av språkhandlinger i situasjonen. Den norm- og prinsipporienterte verktøybruken opptrer som en forsterking av det relasjonelle. Dette er i og for seg ikke uventet, gitt en interaksjon hvor allerede etablerte venneforhold søkes aktivert inn i situasjonen. Samtidig er det et spørsmål om ikke aktiveringen av eksisterende, førsituasjonelle relasjoner også er egnet til å aktivere tilsvarende førsituasjonelle normer. Man kan ikke se bort fra at det eksisterer et visst spenningsforhold mellom slike implisitte relasjons- og normaspekter knyttet til de faktiske vennskapsforholdene som aktiveres, og de mer eksplisitte aspektene som eksponeres i elevenes verktøybruk med utgangspunkt i den simulerte skjerm-situasjonen.

### 6.2.5 Oppsummering

Situasjon 1 er preget av en høy forekomst av relasjonell verktøybruk. Det avtegner seg forskjeller mellom mannlige og kvinnelige elever i bruken av nærrelasjonelle verktøy, noe som antyder spenningsforhold mellom utfordringer i situasjonen og elevenes repertoar av relasjonelle verktøy. Forekomsten av eksplisitte normorienterte verktøy er relativt lav, og framtrer som medieringer av former for vennsolidaritet og gjensidighet. Adverbialbruk antyder samtidig en høy forekomst av implisitte normer.

Den tette sammenhengen mellom relasjonelle og mer implisitte normmessige verktøy som spores i materialet, antyder et samvirke mellom relasjon og norm. Normbruken synes gjennomgående å ha en relasjonsforsterkende funksjon, mens sak- og situasjonsorientert verktøybruk synes å kunne fungere både som forsterking og avsvemming av det relasjonelle i kommunikasjonen.

## 6.3 Verktøybruk i situasjon 2: møter med voldsproblemet

Situasjon 2 representerer en annen type utfordring enn situasjon 1. Også her opptrer det en person med et hjelpebehov. Gjennom stillbilder vinklet fra gateperspektiv simuleres et voldsoffers møte med avvisende reaksjoner fra to forbipasserende. Elevene møter først en forbipasserende kvinne. Hennes kommentar til voldsofferet og elevenes tilsvarende svar til kvinnen blir i det følgende omtalt som delsituasjon 2a (appendiks A, side 333f). Kvinnen signaliserer en sterkt negativ oppfatning av voldsofferet gjennom verbaliseringer av stereotype forestillinger om samfunnets tapere, og hun beskriver offerets situasjon som selvforskyldt. Kvinnen sier seg i utgangspunktet helt uvillig til å hjelpe, men lar seg til sist overtale til å ringe politiet.

Den mannlige forbipasserende er atskillig knappere i formen. Hans kommentar er i det følgende omtalt som delsituasjon 2b, og utgjør en avvisning av voldsofferet på et prinsipielt grunnlag (appendiks A, side 335). Han hevder at det ligger utenfor hans ansvarsområde å yte noen form for hjelp eller støtte i situasjonen, men gir ingen nærmere begrunnelse for standpunktet.

Delsituasjon 2a-b formidles gjennom det simulerte medieselskapet Tele3 Digital. Elevene blir ikke bedt om å kommunisere med selve voldsofferet, men med de forbipasserende. Det er kvinnen og mannen med de avvisende kommentarene som er medsubjekt, og i overveiende grad også "motsubjekt", i elevenes interaksjon i disse to situasjonene. Elevenes eventuelle engasjement i voldsofferets skjebne formidles dermed indirekte gjennom den kritikken de retter mot sine interaksjonspartnere.

I regi av det simulerte medieselskapet utfordres elevene også til å kommentere utdrag fra en debatt om voldsproblematikken i samfunnet. Denne debattsituasjonen omtales i det følgende som delsituasjon 2c (jfr. appendiks A, side 336). Politikeren Ernst Sander (53 år) vektlegger samfunnsansvar og økte bevilgninger til politi i gatene, Anders (18 år) er opptatt av at enkeltmennesker må bry seg og hjelpe til, mens Evy (17 år) hevder at egenbeskyttelse er det eneste som duger. Elevene blir bedt om å komme med sine reaksjoner på denne debatten. I utgangspunktet er det altså noe åpent om de forventes å interagere med debattantene eller avgi mer generelle svar.

Situasjon 2 har ikke et like tydelig nærsonepreg som situasjon 1. Voldssituasjonen er ikke stedfestet, men problemfeltets allmenne aktualitet gjør at det kan tenkes inn i en geografisk moderat mellomsone, det vil si på en lokal, regional eller nasjonal arena. Institusjonelt må vel delsituasjon 2a og 2b sies å ha mer nærsonepreg enn fjernsonepreg. Det personlige elementet i elevsvarene i disse to delsituasjonene er påtagelig, slik det blir eksemplifisert i den følgende framstillingen. I delsituasjon 2c trekkes spørsmålet opp på et mer institusjonelt nivå i form av en samfunnspolitisk debatt, men de tre navngitte debattantene tilfører samtidig situasjonen et visst personlig element som synliggjøres i enkelte elevsvar.

Delsituasjon 2a og 2b er fra én side sett knyttet til den samme normen som lå til grunn i situasjon 1, nemlig plikten til å hjelpe en person i nød. Men i situasjon 2 er den nødstedte ingen personlig bekjent av eleven, slik tilfellet var i situasjon 1. Eleven interagerer med personer som setter normen til side på ulike måter. I den grad normaspektet er aktualisert i elevsvarene, er det derfor naturlig at vurderinger av de forbipasserendes handlinger vil bli framtrepende. I skjermteksten til delsituasjon 2a er det også lagt inn en invitt til en slik vurdering eller begrunnelse.

Delsituasjon 2c er konstruert som en debattsituasjon hvor verken relasjon eller norm i utgangspunktet er eksplisitt fokusert, kanskje med unntak av politikerens tale om samfunnsansvar og det normrelaterte ideologiske "agnet" i Evys lett kamuflerte sosialdarwinistiske formulering. Normaspektet ligger likevel som en relativt godt synlig undertekst i debatten. Primært er dette normaspektet knyttet til spørsmålet om hvorvidt voldsproblemet er et kollektivt eller individuelt ansvar.

*Ansvarsbegrepet* er gitt en sentral plass i delsituasjon 2b, og forekommer også i et av debattutdragene i delsituasjon 2c. Anvendelsen av ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b skaper et visst spenn mellom en mer relasjonelt orientert avvisning av voldsofferet i delsituasjon 2a og en mer normorientert avvisning av voldsofferet i delsituasjon 2b. Plasseringen av begrepet kan også sees på som en forsøksvis introduksjon av et etisk fagbegrep i en simulert didaktisk utviklingsone. Ulikheter i verktøymessige

medieringer mellom delsituasjon 2a og delsituasjon 2b kan muligvis avtegne trekk av bevegelser i en slik utviklingszone.<sup>50</sup>

### 6.3.1 Innholdsmessig fokus for elevsvarene i situasjon 2

Det innholdsmessige fokuset i svarene fra situasjon 2 er oppsummert i form av tre tabeller, en for hver delsituasjon. Kategoriene i de to første tabellene (Tabell 20 og Tabell 21, nedenfor og følgende side) er tilnærmet identiske, med unntak av ansvarsbegrepet som er tildelt en egen kategori i sistnevnte tabell. Kategoriene knyttet til svarene fra delsituasjon 2c (Tabell 22, side 194) skiller seg naturlig nok ut ettersom utgangspunktet her er en debatt og ikke personers konkrete reaksjon på en moralsk/etisk utfordring slik tilfellet er i delsituasjon 2a og 2b. Innholdsmessig fokus i svarene på delsituasjon 2a er fordelt på fem kategorier.

**Tabell 20: Innholdsmessig fokus i svarene på delsituasjon 2a, anslagsvis angitt**

	<b>FOKUS i delsituasjon 2a</b>	Elever med fokus representert i svar. (N=78)	Samlet antall ord i sekvensene.
1	Fokus på elevens egenreaksjon	17	290
2	Fokus på kvinnens holdning	<b>50</b>	<b>1129</b>
3	Fokus på kvinnens handling	<b>47</b>	<b>925</b>
4	Fokus på generell samfunnssituasjon	17	490
5	Fokus på norm (gjensidighet, menneskeverd, hjelpeplikt mm)	<b>51</b>	<b>1480</b>

#### **Kategoriene:**

*Elevers egenreaksjon* (1): fokus på elevens egen følelsesmessige reaksjon overfor kvinnen eller elevens egen reaksjon på eller holdning til situasjonen.

*Kvinnens holdning* (2): fokus på kvinnens talemåte, kunnskapsnivå, holdninger, moralske nivå, refleksjonsnivå og reaksjonsmønster.

*Handlingen* (3): fokus på kvinnens (språklige) handling, hennes handlingsvalg og mulige handlingsalternativer.

<sup>50</sup> I utviklingspsykologisk forskningslitteratur er det rettet søkelys på forholdet mellom spørsmålsformuleringer i empiriske undersøkelser og motsvarende svarpreferanser hos respondentene. Vreeke (1991: 37) hevder eksempelvis at spørsmålsstillinger som eksplisitt berører normer, i større grad aktualiserer en prinsipporientert tilnærming hos respondenter. Introduksjonen av ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b kan sees på som en slik aktualisering av et normorientert perspektiv. Normperspektivet er riktignok ikke berørt i selve spørsmålsstillingen, men introduseres i den forbigående mannens eget utsagn. Derfor er det ikke gitt hvilken vekt elevene ville legge på dette normaspektet i sine svar. Men introduksjonen av ansvarsbegrepet i det internettbaserte verktøyet kan altså ha influert på graden av norm- og prinsipporientert verktøybruk i elevtekstene fra delsituasjon 2b.



*Generell samfunnssituasjon (4):* fokus på generelle holdninger og generell praksis i samfunnet; refleksjoner over samfunnets påvirkningskraft på kvinnens handling og samfunnsmessige konsekvenser av kvinnens holdning.

*Norm (5):* fokus på normer som gjensidighet, barmhjertighet, medmenneskelighet, nestekjærlighet og plikt til å hjelpe; framhevinger av omtanke for andre, henvisninger til etiske og juridiske prinsipper og til menneskets sosiale og moralske ansvar.

I delsituasjon 2a synes det å være et tydelig hovedfokus på kvinnen, hvis man ser kategoriene holdning (2) og handling (3) under ett. Men normaspektet framstår som største enkeltkategori, og er altså her langt mer eksplisitt eksponert enn det som var tilfelle i situasjon 1. Denne tendensen forsterkes ytterligere i delsituasjon 2b (Tabell 21, nedenfor). Kategoriene for innholdsmessig fokus i delsituasjon 2b tilsvarer som nevnt i hovedsak kategoriene i delsituasjon 2a, med unntak av kategorien "ansvar".

**Tabell 21: Innholdsmessig fokus i svarene på delsituasjon 2b, anslagsvis angitt**

	<b>FOKUS i delsituasjon 2b</b>	Elever med fokus representert i svar. (N=78)	Samlet antall ord i sekvensene.
1	Fokus på elevens egenreaksjon	11	165
2	Fokus på mannens holdning	23	364
3	Fokus på mannens handling	12	293
4	Fokus på generell samfunnssituasjon	16	357
5	Fokus på norm (gjensidighet, menneskeverd, hjelpeplikt mm)	<b>50</b>	<b>992</b>
6	Fokus på ansvarsbegrepet	<b>47</b>	<b>736</b>

**Kategoriene:**

*Elevens egenreaksjon (1):* fokus på elevens følelsesmessige reaksjoner som flauhet og skamfullhet; elevens ønske om å straffe mannen; forståelse for mannen; refleksjon over egne sannsynlige handlingsvalg.

*Mannens holdning (2):* fokus på mannens stillingtagen, forståelsesevne og forståelsehorisont, mannens mulige skjulte motiver (for eksempel frykt); appeller til mannens samvittighet.

*Mannens handling (3)* fokus på den (språklige) handlingen og alternative handlingsvalg.

*Generell samfunnssituasjon (4):* fokus på moralsk forfall, generelle reservasjoner i forhold til å hjelpe og generell passivitet i forhold til slike situasjoner; samfunnsmessige konsekvenser av mannens valg, refleksjoner over det offentliges ansvar.

*Norm (5):* fokus på gjensidighetstanken, normer som menneskelighet, hjelpeplikt, barmhjertighet, medfølelse, det å være til nytte, behjelpelighet, omtanke, likeverd og menneskeverd; etterlysning av empati.

*Ansvar (6):* fokus på mannens ansvarsfraskrivelse og refleksjoner over ansvarsbegrepets relevans for situasjonen. (Kategorien er beslektet med normaspektet, men her skilt ut som egen kategori for å avspeile dens sentrale plass i situasjonen og elevsvarene.)

Ser man kategoriene norm (5) og ansvar (6) under ett, er det en tydelig normmessig dominans i svarene. Også om man fraregner sekvenser som tematiserer

ansvarsbegrepet, utgjør normaspektet den volummessig største kategorien. Fokus på handlingen, og på holdninger knyttet til handlingen, synes å være klart redusert i forhold til delsituasjon 2a.

Et nytt perspektivskifte får vi ved overgangen til delsituasjon 2c (Tabell 22, nedenfor). Kategoriene i delsituasjon 2c avspeiler en endring av fokus fra en konkret moralsk/etisk utfordring til mer overordnede strategier for håndtering av vold som samfunnsproblem.

**Tabell 22: Innholdsmessig fokus i svarene på delsituasjon 2c, anslagsvis angitt**

	<b>FOKUS i delsituasjon 2c</b>	Elever med fokus representert i svar. (N=78)	Samlet antall ord i sekvensene.
1	Fokus på person	5	49
2	Fokus på sak	<b>73</b>	<b>3375</b>
3	Fokus på norm	<b>33</b>	<b>732</b>
4	Fokus på verdisyn, ideologi	7	189

**Kategoriene:**

*Person* (1) Fokus (negativt sådan) på debatt deltaker Evy, til dels insinuasjoner om nedsatt tenkeevne.

*Sak* (2) fokus på det rasjonale, det vil si på fornuftige, hensiktsmessige, gunstige, effektive og økonomiske løsninger av voldsproblemet; rent formelle tilslutninger til debattantenes syn uten nærmere innhold eller vinkling.

*Norm* (3): fokus på hjelpeplikt, nestekjærlighet, omsorg, omtanke og medmenneskelighet, holdningsendring, styrking av moralen i befolkningen, individuelt og kollektivt ansvar.

*Verdisyn/ideologi* (4): fokus på ideologiske eller verdimeslige grunnmønstre: Evys synspunkt som nazistisk eller darwinistisk ideologi eller primitivt utviklingsnivå; Anders synspunkt som "Jesus-holdning" (kristenhumanisme med vekt på omsorg?); folks (politikerens) tendens til å tenke økonomi midt oppe i en utfordring som voldsproblemet (aktualisering av underliggende verdikonflikter).

Det karakteristiske for delsituasjon 2c er den dominerende plass saklige overveielser har i tekstmaterialet. Normaspektet er fortsatt synlig til stede, men trer noe i bakgrunnen sammenlignet med delsituasjon 2a og 2b. Det må likevel understrekes at det ikke er enkelt å skjelle mellom det sakorienterte og det normorienterte i situasjonen. Slik jeg leser debatten i delsituasjon 2c, er normmessige aspekter implisitt i alle de tre synspunktene som refereres. I hvilken grad disse normimplikasjonene trer fram i eksplisitt form i elevenes svar, kan være et spørsmål om lese måte og fortolkning.

Elevsvarene i delsituasjon 2a og 2b er gjennomgående preget av kritiske markeringer vis-à-vis de to forbigående. Bare 10 elever gir uttrykk for forståelse

(helt eller delvis) for kvinnens reaksjon i delsituasjon 2a, mens det store flertallet avgir kritiske og belærende kommentarer til hennes oppførsel. I delsituasjon 2b er det noe over halvparten av elevene (46) som kommenterer mannens ansvarsfraskrivelse direkte. Flertallet av disse (31) avviser denne ansvarsfraskrivelsen. Et mindretall (15) gir mannen rett i at det ikke foreligger noen formell ansvarssituasjon, men aksepterer ikke uten videre at dette gir grunnlag for å avstå fra engasjement i situasjonen.

I delsituasjon 2c rommer flertallet av svarene en støtte til debattanten Anders og hans understrekning av enkeltmenneskers omsorg som svar på voldsproblemet (51 elever). Bare én elev har kritiske merknader til hans synspunkt. Politikeren Sander får også betydelig støtte for sitt forslag om å styrke politiinnsatsen (40 elever), mens et mindretall (10 elever) er direkte kritiske, begrunnet i motstand mot skatteøkning, mistillit til politiet eller mistillit til politiske løsninger generelt. Evys synspunkter møter hardest motstand. 21 av elevene er eksplisitt avvisende til hennes synspunkter, som til dels blir identifisert med sosialdarwinisme eller nazisme. Hun får likevel spesifikk støtte fra en håndfull elever som ikke leser henne inn i et slikt ideologisk konfliktmønster. En del av elevene (15) leser de tre debattinnleggene i et harmoniserende og ikke konfliktorientert mønster, og mener at løsningen ligger i en kombinasjon av synspunktene.

### 6.3.2 Relasjonsorientert verktøybruk i delsituasjon 2a og 2b

Som allerede nevnt, er den relasjonelle basisen en annen i situasjon 2 enn i situasjon 1. I situasjon 1 ble elevene bedt om å aktivere en allerede eksisterende relasjon til en venn eller venninne. I situasjon 2 oppstår relasjonen idet interaksjonssituasjonen etableres. Det forholdet elevene blir bedt om å etablere, er også av en annen karakter. I delsituasjon 2a og 2b kommuniserer elevene ikke direkte med den personen som trenger støtte og hjelp (voldsofferet), men med personer som har opptrådt avvisende overfor det hjelpetrengende voldsofferet. I delsituasjon 2c er interaksjonsaspektet i forhold til personer dempet ned, til fordel for et mer saklig debattfokus, selv om elevene i og for seg ikke er avskåret fra å kommentere debattantene direkte dersom de så ønsker.

Det er kvinnen i delsituasjon 2a som blir gjenstand for det tydeligste personfokuset. Hovedtrenden i den relasjonelle verktøybruken i denne delsituasjonen preges av karakteristikk av kvinnens holdning og delvis også av beskrivelser av elevenes egen reaksjon på kvinnens handlingsvalg. Særpreget illustreres ved sitatene i Datautdrag 13 (følgende sider).

### Datautdrag 13: Verbale verktøy som medierer kritikk av kvinnen i delsituasjon 2a

*Elev 3, kvinne, klasse A, utdrag av tekst:* Så kald og uhjelpsom du er..

*Elev 9, mann, klasse A, utdrag av tekst:* Hvordan kan du være så følelsesløs

*Elev 11, mann, klasse A, svarversjon 1, utdrag av tekst:* Du er faenma det mest følelsesløse mennesket jeg har møtt.

*Elev 11, mann, klasse A, svarversjon 2, utdrag av tekst:* Du er dum.

*Elev 14, kvinne, klasse A, utdrag av tekst:* du tenker bare på deg sjølv

*Elev 17, mann, klasse A, utdrag av tekst:* Hva er det med deg?

*Elev 19, kvinne, klasse B, utdrag av tekst:* går det virkelig an å være så motbydelig?

*Elev 22, kvinne, klasse B, fullstendig tekst:* Jeg visste ikke at det fantes mennesker med så lite medfølelse...du burde skamme deg!!!!

*Elev 23, kvinne, klasse B, utdrag av tekst:* det er den mest uansvarlige oppførselen jeg noen gang har sett. Skjerp deg!! ikke vær så egoistisk,

*Elev 25, kvinne, klasse B, utdrag av tekst:* ærlig talt, hva feiler det deg!! [...] fy faen, sånne som deg gjør meg kvalm...

*Elev 26, mann, klasse B, utdrag av tekst:* DU ER ET RASSHØLL AV EI KJERRING..

*Elev 27, kvinne, klasse B, utdrag av tekst:* ta deg sammen!!

*Elev 30, mann, klasse B, utdrag av tekst:* Du er ei hore [...] Fy faen foreldrene dine må skamme seg.

*Elev 33, kvinne, klasse B, utdrag av tekst:* hmmm... du må være litt av et menneske du..

*Elev 34, mann, klasse B, utdrag av tekst:* Forbanna idiot, eier du ikek skam i livet?

*Elev 40, mann, klasse C, utdrag av tekst:* Jeg håper du skjønner det nå. Hvor egoistisk du var.

*Elev 41, kvinne, klasse C, utdrag av tekst:* eier du ikke respekt for andre mennesker? [...] egoistisk er du

*Elev 47, kvinne, klasse C, utdrag av tekst:* ... jeg har aldri møtt noen sååå ( jeg har ikke ord på sånne som deg). Bare dra til et viss sted!!!

*Elev 48, kvinne, klasse C, utdrag av tekst:* Du er den verste kvinnen som fins. [...] Har du ikke hatt noe oppdragelse i det hele tatt? Fy, foreldrene dine må skamme seg over en som deg!!!!

*Elev 49, kvinne, klasse C, utdrag av tekst:* er du helt egoistisk? tenker du ikke på andre enn deg selv?

*Elev 50, kvinne, klasse C, utdrag av tekst:* det viser bare ondskap.

*Elev 52, kvinne, klasse C, utdrag av tekst:* Egoistiske kjerring!!!

*Elev 53, kvinne, klasse C, utdrag av tekst:* hun virker som en fisefin dame, som synes alle som ikke kjører BMW er ekle og motbydelige

*Elev 54, mann, klasse C, utdrag av tekst:* kald og kynisk og uten medfølelse. Du patetiske skjøge...

*Elev 61, mann, klasse C, utdrag av tekst:* Du er et hjerteløst menneske.

*Elev 67, kvinne, klasse D, utdrag av tekst:* Går det ann å bli mer egoistisk?

*Elev 70, kvinne, klasse D, utdrag av tekst:* For et forferdelig menneske du er!!!!!!! At det finnes sånne som deg i verden er hert forferdelig å

tenke på. [...] SKAM DEG!!!!

*Elev 71, mann, klasse D, utdrag av tekst:* Det er bare latterlig hvor dumme noen personer kan bli.

Disse utdragene fra 27 av respondentene medierer de mest emosjonelt fargede språklige utsagnene i situasjonen.<sup>51</sup> Selv om dette utvalget omfatter mindre enn halvparten av svarene, speiler det likevel den forholdsvis massive kritikken som preger flertallet av ytringene i delsituasjon 2a. Verktøyvalget i utdragene fra disse 27 elevene viser varierende stilistiske preferanser. Markante lavprosainnslag (elev 11, 26, 30, 34, 52) og emosjonsmarkeringer (elev 22, 25, 47, 48, 70) balanseres av mer refleksjonsorientert normalprosa (elev 9, 17, 33).

Elevenes negative karakteristikk av kvinnen som person er konsentrert omkring det følelseskalde (elev 3, 9, 11, 22, 54, 61) og det egoistiske (elev 23, 40, 41, 49, 52, 67). Flere av elevene benytter også språklige verktøy som aktualiserer et skamperspektiv (elev 22, 30, 34, 48, 70), og karakteriserer dermed kvinnens handling som et alvorlig sosialt normbrudd som bør påkalle både indre og ytre sanksjoner. Karakteristikkene som er gjengitt, medierer gjennomgående en verdimessig avstand mellom den enkelte eleven og kvinnen. Man møter her en verktøybruk som synes å representere en motsats til den relasjonsbyggingen som dominerte situasjon 1. I det som utgjør et første møte mellom partene, velger en betydelig del av elevene en konfronterende og distanserende verktøybruk.<sup>52</sup>

<sup>51</sup> Utvalget inkluderer utsagn fra enkelte av de elevene som tidligere (kapittel 6.1) er knyttet til såkalte "alternative interaksjonspremisses". Det gjelder elevene 26, 30 og 54. Utsagnene illustrerer hvordan forskjellene i verktøymessige preferanser mellom hovedtrend og alternative trender i denne situasjonen blir mindre distinkt. De "alternative" er nok noe mer språklig utagerende, men presset mot grensene for språklige konvensjoner synes merkbart også hos noen av de mer konforme elevene (elev 22, 48, 70). Bruken av utropstegn kan eksempelvis leses som et substitutt for mer tabubelagte kraftuttrykk som respondentene av ulike grunner ikke finner det passende å benytte i sammenheng.

<sup>52</sup> Et interessant poeng er også at både elev 11 og elev 53 er representert i denne samlingen av utdrag. Disse to elevene fremhevet seg med den høyeste tettheten i bruk av relasjonelle verktøy i situasjon 1 (se Datautdrag 3, side 172). I sine karakteristikk av kvinnen i situasjon 2 velger de noe ulike språklige verktøy. Elev 11 anvender en lavprosapreget, svært direkte stil ("Du er dum"), mens elev 53 er mer distansert ("hun"). Begge utsagn medierer en forholdsvis markant nedlatende reaksjon som står i markert kontrast til de positive relasjonsuttrykkene i situasjon 1.

Leser man de to utdragene i sin tekstlige sammenheng, moduleres utsagnene noe. Ikke i form av formildende reservasjoner, men ved at elevene spanderer en kort begrunnelse for sin relativt kategoriske beskrivelse av kvinnens holdning. Elev 11 knytter kvinnens reaksjon til en overfladisk eller bristfeldig refleksjon ("Du har ingen rett til å trekke konklusjoner som dette når du ikke har peiling på hva som har skjedd", svarversjon A, utdrag av tekst). Elev 53 henviser på sin side til det hun oppfatter som et udiskutabelt normgrunnlag ("alle er pliktig til å hjelpe mennesker som er i nød", utdrag av tekst).

Begrunnelsene kan leses på ulik måte. De kan mediere elevenes eget behov for å markere seg i forhold til en holdning de finner provoserende. Men de kan også leses som et uttrykk for at kvinnen ikke er å betrakte som helt upåvirkelig. I motsatt fall ville jo enhver belæring være spilt møye. De to elevene er

Den verbale stormen som rettes mot kvinnen i delsituasjon 2a finner bare mindre gjenklang i den etterfølgende delsituasjonen. Ti elever har mindre flatterende beskrivelser av mannen i delsituasjon 2b. Innholdet i karakteristikkene viderefører for så vidt bildet fra delsituasjon 2a, men frekvensen er altså klart lavere. Dette kan indikere at kvinnens verbale utfall mot voldsofferet oppleves som mer provoserende enn mannens knappe ansvarsfraskrivelse. Det er videre mulig at noen av elevene har avreagert følelsesmessig i sine svar til kvinnen og dermed ikke har samme ekspressive behov i det etterfølgende møtet. Den avtagende intensiteten i konfrontasjonen kan også muligvis knyttes til mannens fokus på ansvarsbegrepet. Dette begrepet introduserer et norm- og sakorientert element i mannens kjølige avvisning, og kan nok aktivere en mer reflekterende tilnærming enn kvinnens direkte personkarakteristikker i delsituasjon 2a. En slik reduksjon i relasjonelt fokus avspeiles også i elevenes pronomenbruk. I delsituasjon 2a forekommer ordet "du" 180 ganger (4,2 % relativ ordfrekvens), mens forekomsten i delsituasjon 2b er redusert til 96 (3,3 % relativ ordfrekvens).

Ansatsene til positiv relasjonsbygging er nærmest fraværende i delsituasjon 2a og 2b. Den formelt positive motsatsen til de negative karakteristikkene finner man i verbale uttrykk for forståelse eller aksept av kvinnens og/eller mannens handlemåte. Slike formuleringer finnes hos totalt 14 elever (hos 3 elever i begge delsituasjoner, hos 8 bare i delsituasjon 2a og hos 3 bare i delsituasjon 2b). Formuleringene er gjengitt i Datautdrag 14 (nedenfor og følgende side) sortert etter de antydende eller oppgitte grunner for forståelsen.

#### **Datautdrag 14: Uttrykk for forståelse for de forbipasserendes handlinger i delsituasjon 2**

##### **Forståelse knyttet til skepsis overfor det fremmede eller det mindreverdige**

*Elev 8, kvinne, klasse A, delsituasjon 2A, fullstendig tekst:* Det er forståelig at du reagerte på denne måten, jeg ville gjort det samme hvis jeg traff en fremmed.

*Elev 10, kvinne, klasse A, delsituasjon 2A, utdrag av tekst:* ... skjønner at man kan være skeptisk når man må ta stilling til en fremmed i en slik situasjon.

*Elev 10, kvinne, klasse A, delsituasjon 2B, utdrag av tekst:* ... skjønner at man er skeptiske.

*Elev 12, kvinne, klasse A, delsituasjon 2A, utdrag av tekst:* ... skal ikke rakke ned på denne dama, for jeg har selv tenkt når jeg har sett en narkoman liggende å snøvle på gata, at fy søren, han må skjerpe seg!

*Elev 28, mann, klasse B, delsituasjon 2B, utdrag av tekst:* Skjønner deg godt, disse

slik sett på linje med hovedtyngden av reaksjonene i situasjonen. De fleste velger å utdype sine synspunkter i form av lignende belæring eller rasjonale begrunnelser. Et mindretall velger derimot å komponere svaret slik at den verbale reaksjonen står umodulert (elev 22, 26, 30, 47, 48).

går de 13 av på dusinet.... Men de er mennesker de og ...

*Elev 64, mann, klasse D, delsituasjon 2A, utdrag av tekst:* Jeg har forståelse for at hun ikke liker snyltere på samfunnet,...

*Elev 77, mann, klasse D, delsituasjon 2B, utdrag av tekst:* det er vel den holdningen jeg hadde hadt også. jeg i likhet med mange andre vil liksom ikke bli skitten på fingra eller gjøre noe for noen jeg ikke kjenner.

#### **Forståelse knyttet til (mulig) opplevelse av redsel**

*Elev 21, mann, klasse B, delsituasjon 2A, utdrag av tekst:* Samtidig skjønner jeg at du blei redd...

*Elev 36, mann, klasse B, delsituasjon 2B, utdrag av tekst:* ...men hvis han er "Redd" for vedkommende, kan jeg skjønne reaksjonen..

*Elev 69, kvinne, klasse D, delsituasjon 2A, utdrag av tekst:* Måten hun reagerer på kan komme av redsel da.. redsel for å bli angrepet eller lignende.. litt vanskelig å dømme kvinnen ut fra det vi har hørt...

#### **Forståelse knyttet til problematisk forhold mellom teori og praksis**

*Elev 24, mann, klasse B, delsituasjon 2A, fullstendig tekst:* ikke bra oppførsel, men j hadde gjort det samme

*Elev 74, kvinne, klasse D, delsituasjon 2A, utdrag av tekst:* ... Jeg veit derfor ikke åssen jeg hadde reagert i samme situasjon, det er lett å si en ting, men å gjøre det er noe helt annet!

*Elev 74, kvinne, klasse D, delsituasjon 2B, utdrag av tekst:* på samme måte som forrige forbipasserende, kan j skjønne hvorfor du ikke klare å bry deg, jeg er ikke sikker på hvordan jeg selv ville reagert.

#### **Diverse begrunnelser**

*Elev 28, mann, klasse B, delsituasjon 2A, utdrag av tekst:* ... støtter deg fullt og helt på at det er hans ansvar å ta vare på seg selv, men ... det er naturlig og vise at du IKKE er like uansvarlig som ham ...

*Elev 51, kvinne, klasse C, delsituasjon 2A, utdrag av tekst:* ...ville reagert på samme måte som deg om han ikke hadde begynr å prate med meg.

*Elev 54, mann, klasse C, delsituasjon 2B, utdrag av tekst:* ... et bedre svar enn damen. du sier at du ikke vil hjelpe, men fornærmer ikke personen.

*Elev 63, kvinne, klasse D, delsituasjon 2A, utdrag av tekst:* Skjønner tankegangen din. Men sett at det ikke var sånn...

Isolert sett kan flere av disse språklige utsagnene leses som forsøk på relasjonsbygging mellom eleven og kvinnen/mannen. Dersom man leser utdragene i sin tekstlige sammenheng og ser delsituasjon 2a og 2b i forhold til hverandre, blir imidlertid en slik tolkning problematisk. Elevene mildner, balanserer eller overskriver sine uttrykk for forståelse med kritiske synspunkter på kvinnens og/eller mannens handling eller på egen evne/vilje til handling i tilsvarende situasjoner. Dermed blir det problematisk å lese disse språkhandlingene i delsituasjon 2a og 2b som uttrykk for noen egentlig relasjonsbygging. Den relasjonsorienterte verktøybruken i disse

delsituasjonene synes dermed i hovedsak å mediere en kritisk distansering kombinert med en aktiv belæring.<sup>53</sup>

Elevenes interaksjon med de to forbigående har altså et visst dobbeltpreg. Et kritisk diagnostiserende trekk understreker distanse, mens et aktivt belærende preg formidler engasjement og involvering. Hovedtyngden av elevsvar tar i bruk en serie termer for å formidle beskrivelser av kvinnens og mannens relasjonelle og moralske mangler og behovet for en endret holdning og atferd. I delsituasjon 2a gjelder dette 73 av 78 elever, i delsituasjon 2b 68 av 78 elever. Innholdet i disse beskrivelsene vil bli behandlet senere i analysen, ettersom de i overveiende grad aktualiserer normmessige aspekter ved situasjonen (se kapittel 6.3.3, side 202ff). I denne omgang nøyer jeg meg derfor med å antyde at kontrastpregede relasjonelle aspekter i delsituasjon 2a og 2b synes å være ledsaget av en utstrakt normmessig grensesetting.

Den direkte bruken av relasjonsorienterte verktøy i situasjon 2 er altså preget av kritisk distanse og belæring. Det er imidlertid et spørsmål om en beskrivelse av denne direkte, konfronterende verktøybruken gir et uttømmende bilde av de relasjonelle aspektene ved delsituasjon 2a og 2b. Dette forbeholdet knytter seg til voldsofferets plass i interaksjonsbildet. Innenfor den før omtalte, normkonforme hovedtrenden i elevsvarene er interaksjonen lest som dialog mellom eleven og kvinnen/mannen i situasjonen. Det kan vel imidlertid argumenteres for at denne formelle dialogen reelt sett er en interaksjon med to medsubjekter. Voldsofferets stemme er verbalt eksponert i replikkvekslingen med kvinnen som spilles ut på skjermen i delsituasjon 2a, og utgjør en taus utfordring som danner basis for mannens ansvarsfraskrivelse i delsituasjon 2b. I elevenes svar til kvinnen og mannen er offerets stemme ikke gitt en eksplisitt verbal utfoldelse. Unntaket er muligvis den rollespillmessige identifikasjonen med offeret som er referert tidligere i kapitlet i tilknytning til Datautdrag 2 (side 166).

Men offerets stemme synes likevel å klinge med i ytringene fra elevene, kanskje mest synlig i den utbredte aktiveringen av gjensidighetstanken i elevsvarene. De prinsipp- og normorienterte aspektene ved gjensidighetstanken vil bli behandlet senere. I denne sammenheng er det de relasjonelle aspektene som er av interesse. Som det framgår av Tabell 26 (side 210), anvendes gjensidighetstanken av i alt 42 elever

---

<sup>53</sup> Et formelt trekk som kanskje understreker en slik distanse er bruken av personlige pronomen i elevsvarene i situasjon 2a og 2b. Instruksene i innsamlingsverktøyet legger opp til en direkte interaksjon mellom elevene og kvinnen/mannen. Likevel velger 12-14 elever i situasjon 2a og 14-17 i situasjon 2b å bruke tredjepersons synsvinkel. Til sammenligning er tilsvarende forekomster av denne synsvinkelen i situasjon 1, 3 og 4 henholdsvis 0, 0-1 og 3-6. Å omtale kvinnen som "hun" i stedet for "du", medierer avstand. Samtidig er det en påfallende inkonsekvens i synsvinkelbruken. Bare 6 av elevene gjennomfører bruken av tredjepersons synsvinkel i begge delsituasjonene. Dersom synsvinkelbruken er et signal om distanse, kan det i så fall synes å være tale om et bare delvis bevisst valg



(27 i delsituasjon 2a og 24 i delsituasjon 2b, hvorav 9 elever anvender tanken i begge delsituasjoner).

Anvendelsen av gjensidighetstanken foregår i et spenn mellom det relasjonelle og det prinsipielle. Eksempler på en relasjonelt orientert anvendelse har vi i Datautdrag 15 (nedenfor). Slik jeg leser disse to ytringene, foregår interaksjonen innenfor en trekantrelasjon mellom offeret, eleven og den forbipasserende kvinnen:

**Datautdrag 15: Relasjonsorientert anvendelse av gjensidighetstanken i delsituasjon 2a**

*Elev 13, mann, klasse A, delsituasjon 2a, fullstendig tekst:*

- 1 Det var rett og slett motbydelig av henne! At hun kunne oppføre seg
- 2 slik mot en som hadde blitt banket opp. Som ba om hjelp. Hjelp til å
- 3 komme på sykehus. Jeg blir kvalm av mennesker som er slik. Tenk om hun
- 4 hadde blitt banket opp selv, og ingen ville hjelpe henne. Da ville nok
- 5 pipa fått en annen lyd.

*Elev 41, kvinne, klasse C, delsituasjon 2a, fullstendig tekst:*

- 1 Du kan ikke la et forslått menneske ligge på gata helt forslått!! Tenk
- 2 å oppføre seg på den måten, eier du ikke respekt for andre mennesker?
- 3 Tenk om det var du som lå der helt hjelpeløs, og ingen gadd å hjelpe
- 4 deg.. egoistisk er du

Elev 13 medierer en dobbelt relasjon til kvinnen. Bruken av tredje person signaliserer en distanse, men uttrykkene "motbydelig" (linje 1) og "jeg blir kvalm" (linje 3) kan samtidig leses som en nærmest motvillig emosjonell og relasjonell berørhet. Hos elev 41 formidles relasjonen til kvinnen gjennom mer direkte belæring (linje 1-2 og linje 4). Offeret er i begge tilfeller synliggjort gjennom en verbal visualisering. Hos elev 13 er visualiseringen svært tydelig. Verbaluttrykkene "som hadde blitt banket opp" og "som ba om hjelp" (linje 2) gir et raskt og essensielt riss av situasjonen. Den emosjonelle innrammingen i linje 1 og linje 3 gjør det rimelig å lese skildringen av offeret som en personlig innlevelse og identifikasjon. Hos elev 41 er beskrivelsen av offeret (linje 1) kortere og den emosjonelle innrammingen ikke den samme. Men gjentakelsen ("forslått" og "helt forslått"), samt bruken av dobbelt utropstegn, kan leses som uttrykk for en lignende innlevelse og identifikasjon som hos elev 13.

Når gjensidighetstanken inngår som ledd i slike ytringer, får den naturlig nok en personfokuseret utforming. Det er kvinnen selv som gjennom en påtvunget mental snuoperasjon skal tvinges til å innta offerets posisjon og oppleve den samme hjelpeløshet og avvisning. Gjennom de verbale handlingene som rommes i disse to

ytringene, etableres først en positiv relasjon mellom elev og offer som motvekt til den negative relasjonen mellom offeret og kvinnen. Deretter gjøres det - i det minste formelt - et forsøk på å snu relasjonen mellom kvinnen og offeret med gjensidighetstanken som verktøy.

Karakteren av denne snuoperasjonen er ulik hos de to elevene. Hos elev 13 er den en tenkt situasjon ("hun"), et simulert plan innenfor den allerede simulerte skjermssituasjonen. Hos elev 41 impliserer forsøket en mer direkte involvering i både kvinnens og offerets livssituasjon ("du"), og gjensidighetstanken kan dermed forstås som et medierende verktøy for en relasjonsorientert og relasjonsbyggende språklig handling.

Nå er det nok også mulig å lese svarene til elev 13 og elev 41 som rent ekspressive ytringer, det vil si som uttrykk for egen indignasjon uten noen intensjon om å påvirke relasjonene i situasjonen. Samtidig vil interaksjonspotensialet i en ytring ikke kunne låses fast til subjektets intensjoner. Ytringene til elev 13 og elev 41 har virkningsrom som er større enn det rent ekspressive. Elev 13 stiller seg med sitt valg av 3. person synsvinkel formelt sett utenfor den simulerte skjermssituasjonen, og situerer dermed språkhandlingen innenfor det rommet for meningsforhandling som forskningssituasjonen definerer. Elev 41 synes i større grad å gå inn i den simulerte skjermssituasjonen hvor hennes ytring, dersom situasjonen var reell, ville måtte finne sin mening i et felles fortolkningsrom mellom eleven, kvinnen og offeret.

En såpass tydelig relasjonell bruk av gjensidighetstanken finnes bare hos et fåtall elever i situasjon 2. Hos enkelte andre aktiveres relasjonsaspekter gjennom de verbale verktøyene som tas i bruk for å konkretisere gjensidigheten. De fleste elevene foretar en slik konkretisering ved hjelp av uttrykk som "tenk om det var deg", og synes dermed primært å appellere til kvinnens/mannens selvoppholdelsesdrift. Enkelte forsøker imidlertid å aktivere eksisterende eller mulige nære relasjoner for å forsterke appellen: "hvis det for eksempel var en venn av deg" (elev 46, kvinne, klasse C, delsituasjon 2a, utdrag av tekst), "noens tante eller noens barn" (elev 12, kvinne, klasse A, delsituasjon 2b, utdrag av tekst), "deg eller en av dine nærmeste" (elev 48, kvinne, klasse C, delsituasjon 2b, utdrag av tekst).

### 6.3.3 Normaspekter i delsituasjon 2a og 2b

Som det framgår av oversiktene over innholdsmessig fokus (Tabell 20 - Tabell 22, side 192 - 194), er normfokuset gjennomgående høyt i alle tre delsituasjoner i situasjon 2, med en forholdsmessig topp i delsituasjon 2b. I det følgende vil jeg først forsøke å plassere den spesifikt etiske norm- og prinsippbruken i situasjon 2 innenfor et bredere

tilfang av normrelatert verktøybruk i situasjonen. Dernest gir jeg en oversikt over prinsipporientert verktøybruk, og til sist tar jeg opp to helt spesifikke normaspekter, nærmere bestemt gjensidighetstanken og gjensidighetsprinsippet i delsituasjon 2a og 2b og ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b.

### 6.3.3.1 Normrelatert verktøybruk i situasjon 2

Elevenes aktivering av normer i situasjon 2 er til dels eksplisitt, i form av tydelig formulerte normer og prinsipper. Det er denne siden ved normaktiveringen som vil få hovedfokus i de etterfølgende delkapitlene. Men i det umiddelbart følgende rettes fokus mot en mer flytende og til dels implisitt normaktivering i situasjonen. Denne kan eksempelvis illustreres gjennom de begrepene elevene tar i bruk for å uttrykke sin kritikk av kvinnen i delsituasjon 2a. Begrepene kan leses som forsøk på å årsaksforklare kvinnens atferd. I Tabell 23 (nedenfor) er det gitt en oversikt over de uttrykkene og begrepene som har høyest forekomst i materialet.

**Tabell 23: Elevers årsaksforklaringer til kvinnens handlingsvalg i delsituasjon 2a**

	Utsagn om årsaker til kvinnens handlingsvalg	Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
1	Manglende refleksjon, tenkning, forståelse	4	1	6	7	8	10	18
2	Manglende gjensidighet	3	3	6	5	11	6	17
3	Egoisme	2	3	5	4	12	2	14
4	Manglende empati	3	3	2	2	6	4	10
5	Manglende pliktfølelse	1	0	4	1	4	2	6
6	Manglende respekt	1	1	2	1	5	0	5
7	Fordommer	1	1	1	2	3	2	5
8	Allmenn samfunnsutvikling	2	0	2	1	3	2	5
9	Manglende omtanke	1	1	0	2	1	3	4
10	Frykt	2	1	0	1	2	2	4
11	Manglende respekt for menneskeverd	0	0	2	2	4	0	4
12	Manglende ansvarsfølelse	0	3	0	1	2	2	4

Oversikten viser altså hva slags begrepsmessige verktøy elevene tar i bruk for å "diagnostisere" situasjonen. Den dominerende diagnosen er knyttet til ulike termer for begrepet "refleksjon" (rad 1). Elevene anvender termer knyttet til dette begrepet for å

framheve kvinnens manglende evne eller vilje til å analysere situasjonen, både med hensyn til mulige bakenforliggende årsaker og med hensyn til mulige konsekvenser av egen atferd. Nå kan begrepet refleksjon isolert sett anvendes uten direkte normimplikasjoner. I elevtekstene synes imidlertid refleksjon i liten grad å være forstått som en slik rent formal kalkulasjon over mulige alternativer. Elevenes poeng synes nettopp å være at en grundigere refleksjon ville tvunget kvinnen til å forholde seg til den konkrete utfordringen på en måte som måtte innebære relasjonelle og/eller verdimessige implikasjoner, med de konsekvenser dette kunne ha for handlingsvalget. Mer enn halvparten av de elevene som benytter refleksjonsbegrepet, knytter også dette forholdsvis tydelig til andre begreper i verktøylisten ovenfor, først og fremst gjensidighetstanken (6 elever), empatibegrepet (3 elever) og egoismebegrepet (2 elever). Dermed gis refleksjonen både formelt og kontekstuel en mer spesifikk moralsk/etisk tilknytning.

Refleksjonsbegrepet er det foretrukne verktøyet blant de mannlige elevene i utvalget, mens kvinnene har preferanser for gjensidighetstanken og for egoismebegrepet. Det kunne være fristende å knytte denne tendensen til den før beskrevne kjønnsforskjellen i verktøybruk i situasjon 1. Det ville i så fall ytterligere understreket kvinnens preferanser for verktøy som poengterer relasjonelle aspekter. Ulikheter i interaksjonssituasjonene gir imidlertid ikke uten videre grunnlag for å vurdere slike mulige sammenhenger.

De begrepene på listen som har klare moralsk/etisk tilknytning er etter mitt syn "gjensidighet", "egoisme", "pliktfølelse", "menneskeverd" og "ansvarfølelse". Enkelte elever anvender også begrepene "nestekjærlighet" og "samvittighet". Begrepene "empati", "respekt" og "omtanke" i listen ovenfor utgjør, slik jeg ser det, et grenseområde mellom det moralsk/etiske og det sosiale, mens uttrykket "fordommer" refererer vel så mye til sosiale som til moralsk/etiske normer. I materialet er det også enkeltelever som har årsaksforklaringer med et enda tydeligere preg av sosial normbruk: "likegladhet", "manglende oppdragelse", "snobbethet", "asosial holdning", "naivitet".

Elevenes aktivering av sosiale normer i situasjon 2 fortjener et lite sideblikk før den moralsk/etiske hovedtråden følges videre. Det er igjen interaksjonen med kvinnen i delsituasjon 2a som er utgangspunktet. Karakteristikkene elevene gir av kvinnens handling eller oppførsel er gjengitt i Tabell 24 (følgende side).

**Tabell 24: Karakteristikk av kvinnens handling i delsituasjon 2a**

Forekomst	Karakteristikk av handling/oppførsel
9 ganger	Uakseptabel
5 ganger	Dårlig
2-3 ganger	Forferdelig, motbydelig, uansvarlig, egoistisk, forkastelig
1 gang	Umenneskelig, teit, patetisk, fryktelig, ikke bra, hovent, lite medfølende, upassende, ikke særlig forsvarlig, arrogant, frekk, skammelig, graverende, respektløs, dømmende, horribel, helt feil, barnslig, patetisk, fordomsfull

Enkelte av karakteristikkene, for eksempel "egoistisk", aktiverer moralsk/etiske normperspektiver, men som helhet leser jeg denne samlingen mer som en aktivering av et sosialt normgrunnlag. De språklige verktøyene medierer en sosial kritikk, grensende mot fordømmelse, av et overlagt brudd på helt basale regler for mellommenneskelig interaksjon. Lignende reaksjoner kan iakttas i forhold til mannen i delsituasjon 2b, om enn i mindre omfang.

Det kan hende sterkeste uttrykket for sosialt normbrudd er bruken av begrepet "skam". Dette begrepet anvendes av 8 elever, 7 i delsituasjon 2a og 1 i delsituasjon 2b. Uttryksmåtene som benyttes er: "du burde skamme deg!" (3 elever), "skam deg!!!!" (1 elev), "foreldrene dine burde skamme seg" (2 elever), "eier du ikke skam i livet?" og "oppførselen din er skammelig!" (1 elev). Seks elever knytter altså skamperspektivet til kvinnens ansvar for egne handlinger, mens to elever knytter skamperspektivet til en foreldre-barn-relasjon. En av disse sistnevnte er i denne situasjonen preget av andre interaksjonspremisser enn hovedtrenden, og bør vel derfor ses bort fra i denne sammenheng. Men den andre er interessant nok en elev som trolig har fremmedkulturell bakgrunn, å dømme ut fra generell språkføring og oppgitt livssynstilknytning i undersøkelsen.

At en elev med slik bakgrunn aktiverer skambegrepet som kulturelt verktøy, er neppe uventet, tatt i betraktning den posisjonen begrepet har i tradisjonsbundne samfunn og kulturer. Men det er interessant at vedkommende får følge av en del av sine norske jevnaldrende. Skambegrepet er vel nærmest noe utdatert i en norsk samfunns- og kulturkontekst, sett i lys av den utstrakte avtabuiseringen av samfunnet. Når elevene velger å hente fram et slikt språklig verktøy, kan det dermed synes som om de medierer en forståelse av at helt grunnleggende sosiale og samfunnsmessige grenser er blitt anfektet eller truet gjennom kvinnens handling.

Grensene mellom sosial skam og moralsk/etisk skyld i materialet er ikke klare og definerte. Hos tre av elevene forekommer skambegrepet uten noen klar tilknytning til moralsk/etiske aspekter, hos én elev anvendes det sammen med begrepet

"oppdragelse", mens det hos de øvrige fire forekommer dels sammen med begreper som "medfølelse" og "ansvarsfølelse" og dels ledsaget av en understrekning av plikten til å hjelpe. Hos disse fire sistnevnte er altså skambegrepet satt inn i en relativt tydelig moralsk/etisk forståelsesramme.

Spennet mellom refleksjonsaspektet og skamaspektet i tilnærmingen til kvinnens handling i delsituasjon 2a illustrerer nok en gang spennet mellom det rasjonale/sakorienteerte og det sosiale/relasjonsorienterte i verktøybruken. Skamperspektivet representerer i og for seg et ytterpunkt innenfor relasjonsfeltet, fordi det er knyttet til en verbal form hvor det underliggende hensynet til fellesskapsrelasjonene ytrer seg som en nærmest antirelasjonell reaksjon overfor individet. Slike antirelasjonelle grensedragningsaspekter er framtrødende i delsituasjon 2a og 2b og skaper et behov for normmessig markering. I denne markeringsprosessen kan det synes å være av underordnet betydning for elevene hvorvidt normene som aktiveres kan klassifiseres som sosiale eller moralsk/etiske. Det verktøymessige samspillet synes i så måte å være et gjennomgående trekk.

### 6.3.3.2 Moralsk/etiske prinsipper i situasjon 2

Som før nevnt, var elevsvarene i situasjon 1 preget av en implisitt normanvendelse som bare i få tilfeller gav seg uttrykk i en mer eksplisitt formulering av moralsk/etiske handlingsregler. I situasjon 2 er det en klart tydeligere markering av det prinsipporienterte ved verktøybruken. I Tabell 25 (nedenfor og følgende side) er denne prinsippanvendelsen hos elever anslagsvis oppsummert.

#### **Tabell 25: Elevers aktivering av moralsk/etiske prinsipper i situasjon 2**

\*) Med aktiverte prinsipper forstås generaliserte moralsk/etiske normer som er relativt tydelig formulert i elevsvarene. Rent underliggende normer er ikke regnet med her. Grensen mellom eksplisitte og underliggende normer i tekstlige uttrykk er naturlig nok ikke absolutt, og tallene i tabellen er derfor å forstå som anslagsvise angivelser. Det bør også understrekes at formuleringen av prinsipper i delsituasjon 2c synes å få et visst anslag av politisk strategisk vurdering, det vil si at elever i større grad formulerer moralsk/etiske anliggender i et grenseland mellom det "viktige" og det "riktige".

\*\*\*) Antall personer som aktiverer ett eller flere prinsipper i situasjonen. Tallene i disse radene er lavere enn den samlede forekomsten av prinsipper, fordi noen elever aktiverer mer enn ett prinsipp.

	<b>Prinsipper aktivert i situasjon 2 *</b>	Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
	<b>Delsituasjon 2a</b>							
1	Hjelpeplikt	4	1	6	2	8	5	13

	<b>Prinsipper aktivert i situasjon 2 *</b>	Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
2	Gylne regel Gjensidighet (inkl. gylne regel)	0 1	2 3	2 4	0 0	2 6	2 2	4 8
3	Medmenneskelighet	2	1	0	0	2	1	3
4	Respekt for menneskeverd	1	0	2	1	3	1	4
5	Nestekjærlighet	0	2	0	0	2	0	2
6	Plikt til omsorg, omtanke	0	0	0	2	1	1	2
	Antall personer som aktiverer prinsipper i delsituasjon 2a**	6	7	11	4	19	9	28
<b>Delsituasjon 2b</b>								
7	Ansvar for andre	4	3	10	5	16	6	22
8	Hjelpeplikt	7	3	2	7	13	6	19
9	Gylne regel, Gjensidighet (inkl. gylne regel)	1 2	1 3	1 4	1 2	2 7	2 4	4 11
10	Menneskeverd, menneskelighet, verdighet	2	2	2	1	4	3	7
11	Plikt til å bry seg, vise omtanke	3	3	0	1	7	0	7
	Antall personer som aktiverer prinsipper i delsituasjon 2b **	11	10	11	9	28	13	41
<b>Delsituasjon 2c</b>								
12	Plikt til å bry seg	2	4	5	1	8	4	12
13	Hjelpeplikt	2	1	3	1	5	2	7
14	Medmenneskelighet, nestekjærlighet	1	3	1	1	5	1	6
15	Ansvar	1	4	1	1	4	3	7
16	Samfunnsansvar	1	1	2	0	2	2	4
	Antall personer som aktiverer prinsipper i delsituasjon 2c **	6	10	10	3	20	9	29

Som det framgår, er den prinsiporienterte verktøybruken mest markert i svarene i delsituasjon 2b hvor mer enn halvparten av elevene verbaliserer en eller flere generaliserte moralsk/etiske normer. I delsituasjon 2a og 2c er andelen noe lavere.

Som presisert først i tabellingressen, omfatter tabellen kun de forholdsvis eksplisitte anvendelsene av moralsk/etiske prinsipper. Det er grunn til å anta at en del av de øvrige svarene rommer en implisitt anvendelse av slike prinsipper, og at den "reelle" aktiveringen av prinsipporientert verktøybruk i situasjonen derfor kan være høyere. Som et eksempel kan anføres ytringen fra elev 38 (mann, klasse B) i delsituasjon 2b: "ansvar og ansvar.men er personen i nød og trenger hjelp så synes jeg du burde prøve å hjelpe!" (fullstendig tekst). Ytringen formidler en rimelig utvetydig oppfordring til å hjelpe, men det flytende forholdet til ansvarsbegrepet gjør det noe uklart hvorvidt hjelpeplikten er å forstå som situasjonelt betinget eller som et mer generelt prinsipp.

Delsituasjon 2b er naturlig nok dominert av refleksjoner omkring ansvar og ansvarlighet, ettersom dette begrepet er helt sentralt i skjermteksten som ligger til grunn for elevsvarene. Ansvarsbegrepet blir gjenstand for separat behandling senere i framstillingen (kapittel 6.3.3.4, side 214ff). Her skal det bare pekes på at det synes å være prinsipporientert bruk av dette begrepet som samlet sett gir delsituasjon 2b et sterkere prinsippreg enn de to øvrige delsituasjonene. Det er ingen påtakelig økning i den samlede bruken av øvrige prinsipporienterte verktøy i denne delsituasjonen.

Delsituasjon 2c skiller seg som før nevnt fra de to foregående delsituasjonene ved at sakfokuset her er langt sterkere enn personfokuset. Aktiveringen av moralske normer får dermed et noe annet preg enn i den mer konfronterende interaksjonen i delsituasjon 2a og til dels delsituasjon 2b. Løsningen av et samfunnsproblem innebærer en refleksjon omkring mangler ved dagens samfunn og virkemidler for å bøte på disse manglene. Normbruken får følgende karakter av korrigerende inngrep mer enn absolutte påbud. Typisk er den tydelige økningen i forekomsten av ord som "mer" og "viktig" i denne delsituasjonen sammenlignet med de foregående. Disse ordene er riktignok til dels knyttet til forslag om styrking av politietaten, men de inngår også hyppig i henstillinger om å styrke moral og medmenneskelig engasjement. Vurderingene av hensiktsmessige løsninger som preger denne delsituasjonen, fører likevel ikke til noen normmessig vagheter. Mens forekomsten av ordene "bør" og "burde" halveres i forhold til delsituasjon 2a, mer enn tredobles bruken av ordet "må" (fra 15 til 51). Dette indikerer en fortsatt normativitet i vurderingene.

"Plikten til å hjelpe" er det moralsk/etiske prinsippet som forekommer hyppigst i situasjon 2 som helhet. "Plikt til å bry seg" som topper listen i delsituasjon 2c, er vel å forstå som en saklig tvilling til hjelpeplikten med utgangspunkt i uttrykksmåten til debattanten Anders. Den gjennomgående forekomsten av hjelpeplikten i situasjonen kan gjøre den velegnet som et illustrasjonsmateriale på normaktiveringer. Det mest interessante aspektet i elevtekstene i Datautdrag 16 (følgende side), synes å være et visst spenn mellom det prinsipporienterte og det relasjonsorienterte.



### Datautdrag 16: Prinsipporientert og relasjonsorientert aktivering av hjelpeplikt i delsituasjon 2b

*Elev 69, kvinne, klasse D, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 Selvsagt er det ditt ansvar å hjelpe andre, man kan ikke gå rundt og
- 2 bare tenke på seg selv, man må ha omtanke for andre også.

*Elev 5, kvinne, klasse A, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 Det er mange grunner til at du burde hjelpe i en slik situasjon, tenk
- 2 for eksempel på hva du ønsket om rollene var byttet.
- 3
- 4 Normal medfølelse gir svar på hvorfor man bør hjelpe, ansvar har du
- 5 også. Det er et menneske som ligger forslått foran deg, du oppdager
- 6 det, selvfølgelig har du et visst ansvar. forstår du ikke det har du
- 7 faktisk et problem!

*Elev 72, kvinne, klasse D, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 Jeg synes du viser en veldig dårlig oppførsel! Når du der en lidende
- 2 person på gaten skal du hjelpe! Det koster deg ingen ting å ringe en
- 3 ambulans og å sette deg ned ved personen! Hvorfor hjelpe?? Fordi
- 4 personen er et menneske, akuratt som deg! Du har ingen rett til å
- 5 dømme og se ned på personen! Du vet ikke hva han har vært igjennom,
- 6 men du vet en ting, det at han trenger hjelp og at han har det vondt!
- 7 Det er mer enn god grunn nok til å hjelpe!

Disse tre elevtekstene illustrerer ulike grader av interaksjon mellom prinsipporientert og relasjonsorientert verktøybruk. Ordet "hjelpe" utgjør fellesnevneren i de tre ytringene (elev 69 - linje 1; elev 5 - linje 1 og linje 4; elev 72 - linje 2, linje 3 og linje 7), og representerer ulike varianter av det jeg har valgt å kalle prinsippet "hjelpeplikt". Hos elev 69 er anvendelsen bortimot rent prinsipiell. Her formuleres plikten på et generelt grunnlag, uten nærmere utlegninger av situasjonelle eller relasjonelle omstendigheter. Elev 5 kombinerer det prinsipielle med en utlegging av menneskeverdet som kan hende nærmer seg det relasjonelle, i form av en relativt tydelig allusjon til den aktuelle situasjonen og til konstallasjonen offer - forbipasserende: "et menneske som ligger forslått foran deg" (linje 5). Elev 72 aktiverer også tanken om menneskeverdet, men utvikler den videre gjennom en mer omfattende relasjonell kontekstualisering. De språklige verktøyene som formidler dette, er uttrykkene "sette deg ned ved personen" (linje 3), "han trenger hjelp" (linje 6) og "han har det vondt" (linje 6).

Trass i ulik aksentuering, er verktøybruken i tekstene ikke dramatisk forskjellig. Også den mest prinsipporienterte av dem fanger nok på sin måte inn det mer relasjonelle anliggendet i de to andre tekstene gjennom å understreke betydningen av å

ha "omtanke for andre" (elev 69 - linje 2). Det er dermed vanskelig å påvise noen egentlig polarisering eller fundamentale skilnader mellom det relasjonelle og det prinsipielle knyttet til hjelpeplikten som prinsipp.

### 6.3.3.3 Gjensidighetstanken og gjensidighetsprinsippet i situasjon 2

Det mest karakteristiske normverktøyet i delsituasjon 2a og 2b er gjensidighetstanken. Som det går fram av Tabell 26 (nedenfor) er denne tanken anvendt av mer enn halvparten av elevene i en eller begge delsituasjoner.

Det gjennomgående uttrykket for gjensidighetstanken i materialet er den språklige vendingen: "Tenk om det var deg". Uttrykket er i vekslende grad ledsaget av tillegg som: "Hva ville du da ha tenkt...?" og "Ville du da ha likt...?". Isolert sett kan slike formuleringer romme noe flytende grenser mellom et individuelt og et mer kollektivt perspektiv, mellom en appell til egoisme og en appell til altruisme.

**Tabell 26: Anvendelse av gjensidighetstanken og den gyldne regel i situasjon 2**

	<b>Gjensidighet i situasjon 2</b>	Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
1	Gjensidighetstanken i situasjon 2 *	11	9	14	8	26	16	42
2	Klar aktivering av gjensidighet som moralsk/etisk prinsipp i situasjon 2 **	3	5***	8	2	12	6	18
3	Eksplisitt referanse til den gyldne regel i situasjon 2 **	1	3	3	1	5	3	8

**Merknader:**

Situasjonen er oppsummert under ett. Anvendelsen er rimelig jevnt fordelt mellom delsituasjon 2a og 2b. Med ett unntak er det ingen anvendelse i delsituasjon 2c. Tall i rad 3 er inkludert i tall i rad 2 og tall i rad 2 er inkludert i tall i rad 1. Tallene gjelder personer som anvender verktøyet.

\*) I delsituasjon 2c finnes bare én forekomst av gjensidighetstanken, men vedkommende elev anvender gjensidighetstanken også i delsituasjon 2a.

\*\*) Ingen forekomster i delsituasjon 2c.

\*\*\*) En av elevene benytter gjensidighet som prinsipp både i delsituasjon 2a og i delsituasjon 2b.

Hos én av elevene finner man gjensidighetsperspektivet uttrykt i form av en negativ konsekvensdraging (elev 13, mann, klasse A, delsituasjon 2b, fullstendig tekst): "Jeg vil si at hvis jeg noen gang kom over han og han trengte hjelp så ville jeg aldri hjulpet han. Når han ikke vil hjelpe andre, må han ikke regne med å få hjelp selv." Den gjennomgående bruken av gjensidighetstanken er imidlertid positivt vinklet. Og selv

om appliseringen har et tydelig personfokus, rettet mot kvinnen eller mannen i situasjonen, så er anvendelsen i de aller fleste tilfeller ikke lukket, men åpen i forhold til en generalisert anvendelse av gjensidigheten. Et illustrerende eksempel er ytringen til elev 39 (kvinne, klasse B, delsituasjon 2b, fullstendig tekst): "Det går an å tenke på andre enn seg selv, selv om det egentlig ikke er ditt ansvar. Sett deg inn i den samme situasjonen og vurder hva du hadde følt hvis noen hadde reagert på samme måte til deg." Formelt og saklig har framstillingen et individuelt og partikulært perspektiv knyttet til forholdet mellom mannen og offeret. Men avstanden til en generell formulering av et gjensidighetsprinsipp synes å være liten. Formuleringen først i utsagnet har en ordlyd som åpner for en generell gyldighet: "Det går an å tenke på andre enn seg selv".

Elever som gir gjensidighetstanken en mer eksplisitt prinsipiell utforming, har ulike ordvalg. Noen henviser direkte til "den gylne regel" gjennom sitat eller referanse. Andre gir gjensidighetstanken en prinsipiell utforming ved å knytte den til andre normaspekter som ansvar og hjelpeplikt: "jo, det er faktisk det. ikke bare ditt, men alles ansvar og plikt å hjelpe når man kommer ut for en sånn situasjon. det kan skje hvemsomhelst, og tenk om det var deg som lå der. da ville du vel ønsket at noen hadde brydd seg, ville du ikke?" (Elev 49, kvinne, klasse C, delsituasjon 2b, fullstendig tekst). Med uttrykket "alles ansvar og plikt" generaliseres gyldigheten av normen, og det avsluttende konkretiserte uttrykket for gjensidighet gis også en prinsipiell status ved at det personlige "deg" sidestilles med "hvemsomhelst".

Materialet viser, som allerede illustrert, ulike posisjoner i spennet mellom det prinsipielle og det relasjonelle (jfr. Datautdrag 15, side 201). Og posisjonene synes preget av en viss bevegelse. Denne bevegelsen kan iakttas med ganske stor tydelighet hos enkelte elever. Jeg velger to mannlige elevers svar i situasjon 2 som eksempler. I svaret fra elev 17 i delsituasjon 2a (Datautdrag 17, nedenfor) møter vi et typisk eksempel på samspillet mellom situasjonelle, relasjonelle og normmessige aspekter.

#### **Datautdrag 17: Svar fra elev 17 til kvinnen i delsituasjon 2a, med situasjonell og relasjonell tilnærming**

*Elev 17, mann, klasse A, delsituasjon 2a, fullstendig tekst:*

- 1 Hva er det med deg? Er du redd for folk som ikke ser helt ut som deg
- 2 selv? Hørte du alt det denne forslåtte mannen sa i det hele tatt? Og
- 3 det du skulle gjøre var å ringe politiet? Tenk om dette hadde skjedd
- 4 med deg! Hvordan hadde så du reagert hvis en forbipasserende hadde
- 5 sagt det samme som du sa?

Ytringen innledes med spørsmål som fokuserer på det relasjonelle og situasjonelle. Denne delen av elevteksten retter mer og mindre tydelige utfordringer til kvinnen og problematiserer hennes avvisning av voldsofferet. I siste del av teksten anvendes gjensidighetstanken i en tydelig individuell og partikulær form, men med en karakteristisk åpning mot det mer prinsipielle i situasjonen. Det generaliserte aspektet antydes gjennom den mentale øvelsen, det å flytte seg selv tankemessig ned på bakken, inn i offerets kropp, og gjennom det påpekende pronomenet "dette" i linje 3, som fokuserer på hendelsen som fenomen og plasserer kvinnen inn i en ny posisjon i forhold til dette fenomenet.

Følger vi elev 17 inn i hans svar på den etterfølgende delsituasjonen (Datautdrag 18, nedenfor), ser vi hvordan det generelle perspektivet utvikles i klartekst:

### **Datautdrag 18: Svar fra elev 17 til mann i delsituasjon 2 b, med prinsipiell tilnærming**

*Elev 17, mann, klasse A, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 Jo, det er faktisk ditt ansvar. For det samme kunne ha skjedd med deg,
- 2 og det kan skje med hvem som helst.

I kommentaren til mannen i delsituasjon 2b er de situasjonelle og relasjonelle referansene dempet ned. I den foregående situasjonen representerte pronomenet "dette" en åpning fra det situasjonelle mot det generelle. Her er perspektivet motsatt. Fra et prinsipielt og generelt plan aktiveres den opprinnelige situasjonen gjennom bruken av det refererende pronomenet "det". Gjensidighetsaspektet i siste del av linje 1 har elementer av individ- og relasjonsperspektiv, men fungerer her primært som en premiss for det situasjons- og relasjonsoverskridende utsagnet i linje 2.

Dagligtale-karakteren til det språklige verktøyet som er benyttet, gir rom for ulike tolkningsmuligheter. Analytisk sett kan utsagnet "det kan skje med hvem som helst" forstås både som en aktualisering av en rekke av konkrete "andre", som en aktualisering av et generalisert "andre", eller som en blanding av disse to perspektivene. Det er altså ikke umiddelbart klart hvilket nivå av abstraksjon som rommes i elevens svar. Men det synes likevel klart at språkhandlingen peker mot et generalisert perspektiv.

Elev 17's to ytringer kan altså leses som en bevegelse fra en relasjonsorientert mot en prinsipporientert tilnærming. En motsatt bevegelse synes å være eksemplifisert i to utsagn fra elev 11 (Datautdrag 19, følgende side). Denne eleven har, i likhet med enkelte andre respondenter, valgt å avgi to ulike svar på noen av spørsmålene, gjennom å avbryte svarprosessen i undersøkelsen og starte på nytt.

**Datautdrag 19: Elev 11 med to alternative svar i delsituasjon 2b**

*Elev 11, mann, klasse A, delsituasjon 2b, svarversjon 1, fullstendig tekst:*

- 1 Den gyllede regel: Sånn du vil at andre skal være mot deg, skal du
- 2 være mot dem.
- 3 Hvem sitt ansvar er det da, hvis allehar denne holdningen? Tenk deg
- 4 selv i samme situasjon. Det kan skje alle!!

*Elev 11, mann, klasse A, delsituasjon 2b, svarversjon 2, fullstendig tekst:*

- 1 Skulle banka deg opp så kunne du sett åssen det hadde vært å være i
- 2 samme situasjon

I første avgitte svar er utgangspunktet det prinsipielle. Den gylne regel stilles fram som grunnleggende og udiskutabel norm, og knyttes deretter til situasjonen gjennom en oppfølgende dialogisk refleksjon. Argumentasjonen er bare delvis eksplisitt. Forholdet mellom ansvarsbegrepet og gjensidighetsprinsippet er ikke nærmere utredet. Men gjennom den gjentatte bruken av det ubestemte pronomenet "alle" synes eleven å peke mot en generalisert og prinsipiell normforståelse. Derfor er det unektelig noe overraskende at han velger å bevege seg mot et mer partikulært og fysisk plan i andre svarversjon.

Funksjonsaspektet ved denne bevegelsesretningen er interessant. Det er grunn til å spørre seg om hvilke mulige kommunikasjonspartnere denne andre språkhandlingen utspiller seg i forhold til. Samtidig påkaller den røffe kroppsligheten i uttrykket oppmerksomhet. Denne kroppsligheten er i og for seg aktivert i selve skjermersituasjonen gjennom de sporene av fysisk brutalitet som voldsofferet bærer på sin egen kropp. Det er i denne sammenheng neppe uvesentlig at språkhandlingen framstår som ledd i en interaksjon mellom to menn. I sine to svarversjoner til kvinnen i delsituasjon 2a, framsetter elev 11 ingen trusler om fysisk vold, selv om de språklige uttrykkene også her er relativt omsvøppløse (jfr. Datautdrag 13, side 196).

Trass i sin fysiske framtoning er andre svarversjon likevel fortsatt en aktivisering av gjensidighetstanken. Med sin bastante situasjons- og relasjonsaktivisering utelukker altså heller ikke denne verktøybruken en åpning mot det mer prinsipielle. Samtidig utfordrer elevens verktøybruk definerte samfunnsnormer. Både moralsk/etiske, politiske og juridiske normer avviser en praksis hvor man forsøker å banka moral inn i mennesker. Dette utelukker imidlertid ikke at den demonstrerte verktøybruken kan oppleves som kommunikativt gangbar og funksjonell innenfor andre sosiale kontekster enn de som er definert gjennom en offisiell normsetting.

I tekstene fra elev 11 kan man muligvis spore et spenn mellom verktøypreferanser knyttet til ulike sosialiseringssammenhenger. De to svarversjonene kan slik sett forstås som interaksjon tilpasset ulike moralsk/etiske praksisfelt. Verktøybruken i den første versjonen er tilpasset den institusjonelle, kulturelle rammen som datainnsamlingen finner sted innenfor, mens verktøybruken i den påfølgende versjonen etter alt å dømme tar utgangspunkt i en alternativ sosial og kulturell kontekst. Dette eksemplifiserer en forholdsvis ubesværet bevegelse i materialet, mellom partikulære og mer prinsipielle vinklinger.

#### 6.3.3.4 Ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b

I delsituasjon 2b introduseres ansvarsbegrepet gjennom skjermutsagnet fra den forbipasserende mannen: "hvorfor skulle jeg hjelpe deg? det er vel ikke mitt ansvar" (jfr appendiks A, side 335). Ansvarsbegrepet benyttes her negativt for å mediere en reservasjon og en avvisning av normen hjelpeplikt. Det er i og for seg ikke klart om mannen dermed har avvist denne normen per sé, eller om han bare avskriver normens relevans i den aktuelle situasjonen. Men i forhold til voldsofferets behov for hjelp i situasjonen er reservasjonen definitiv.

Godt over halvparten av elevene i undersøkelsen (46 av 78) tar opp ansvarsbegrepet og anvender det som verktøy i sin interaksjon med den forbipasserende mannen. Men den nærmere anvendelsen av dette verktøyet viser en viss variasjonsbredde. 31 av elevene bruker ansvarsbegrepet for å formidle en kritikk av mannens anvendelse av det samme begrepet, og fastslår altså at det er hans plikt å hjelpe i situasjonen. Hos 23 av disse elevene finner man formuleringer som gir ansvarsbegrepet en eksplisitt prinsipiell status, mens noen uttrykker seg i mer indirekte form, for eksempel gjennom spørsmål som: "Hvem sitt ansvar er han da?" (elev 45, kvinne, klasse C, utdrag av tekst).

Hos enkelte elever står ansvarsbegrepet helt og holdent på egne ben som selvstendig prinsipp. Utformingen tar i disse tilfellene to forholdsvis distinkte retninger. Hos noen vektlegges det kollektive, det er "alle sitt ansvar" (elev 70, kvinne, klasse D, utdrag av tekst), eller det er "ditt ansvar, like mye som det er alle andre sitt ansvar" (elev 46, kvinne, klasse C, utdrag av tekst). Andre snevrer perspektivet til den grunnleggende relasjonen mellom offer og forbipasserende, det dreier seg om "ansvaret til den som er vitne og ser mannen" (elev 45, kvinne, klasse C, utdrag av tekst), eller som elev 41 (kvinne, klasse C) så markant uttrykker det: "han er ditt ansvar når du har funnet ham!" (utdrag av tekst). I de to sistnevnte utformingene får ansvarsbegrepet nesten nærhetsetiske dimensjoner.

De fleste som aktiverer ansvarsbegrepet som prinsipp, knytter det sammen med ett eller flere andre prinsipper, som hjelpeplikten (9 elever), gjensidighetsprinsippet (7 elever) eller prinsippet om menneskeverd (3 elever). Tilknytningen til hjelpeplikten gjenspeiler sammenstillingen av termene "ansvar" og "hjelp" i mannens eget utsagn i skjermssituasjonen, mens introduksjonen av gjensidighet og menneskeverd vitner om et utvidet tilfang av verktøy.

Til forskjell fra den gruppen som er omtalt i det foregående, er det 15 elever som gir mannen medhold i hans avskrivning av ansvarsbegrepet. De medgir at det formelt sett nok ikke er hans ansvar å hjelpe i situasjonen. Men samtidig stiller disse elevene seg kritisk til mannens bruk av ansvarsbegrepet som et formalt middel til å vri seg unna oppfordringen om å hjelpe. Elev 9 (mann, klasse A) målbærer kritikken på en representativ måte: "Det er kanskje ikke ditt direkte ansvar, men burde man ikke hjelpe en person som man klart ser trenger hjelp ? og det er i alle fall naivt å svare med "hvorfor skulle jeg hjelpe deg" og "at det ikke er mitt ansvar"." (fullstendig tekst).

Verktøybruken til disse 15 elevene avspeiler ulike nyanser i forståelsen av ansvarsbegrepet. Utvalget av ytringer i datautdraget nedenfor (og følgende side) kan illustrere dette:

#### **Datautdrag 20: Elever med formell avvisning av ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b<sup>54</sup>**

*Elev 2, mann, klasse A, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 Fordi det er menneskelig å hjelpe. Nei, det er ikke ditt ansvar,
- 2 men det handler om moral og etikk. Om å hjelpe de som mest trenger det.

*Elev 15, mann, klasse A, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 Sant nok er det jo ikke han sitt ansvar, men i hvilken retning skulle vårt
- 2 moderne samfunn bevege seg hvis det overhode ikke finnes rom for
- 3 litt hjelpelighet.

*Elev 22, kvinne, klasse B, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 Det er kanskje ikke ditt ansvar, men det er noe som heter å bry seg om
- 2 sine medmennesker

<sup>54</sup> Utvalget av ytringer i datautdraget har en påfallende skjev kjønnsfordeling. Denne fordelingen gjenspeiler i hovedtrekk fordelingen i materialet som helhet. Av de 15 elevene som aksepterer mannens formelle ansvarsfraskrivelse i situasjonen, er 11 menn og 4 kvinner. Blant mennene som kommenterer ansvarsbegrepet, er det dermed under halvparten (10 av 21) som sier at det foreligger et ansvarsforhold i situasjonen, mens det blant kvinnene er et klart flertall (21 av 25). Isolert sett kan dette muligens leses som et uttrykk for en sterkere tendens til prinsipiell og kollektivt orientert bruk av ansvarsbegrepet hos kvinnene i utvalget, mens de mannlige elevene i større grad anvender et individualisert og situasjonelt ansvarsbegrep.

*Elev 55, mann, klasse C, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 det er ikke ditt ansvar, men det kunne vel passe å være
- 2 litt ansvarlig og hjelpe en som trenger det

*Elev 57, mann, klasse C, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 Det er sant nok at det ikke er ditt ansvar.
- 2 Men bare for å være litt grei.

*Elev 64, mann, klasse D, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 At når vi lever i et samfunn sammen, så må man kunne hjelpe hverandre,
- 2 selvom det ikke er hans ansvar!

*Elev 66, mann, klasse D, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 Det er kanskje ikke ditt ansvar, men hvis du har litt nestekjærlighet
- 2 og vet hva den barmhjertige samaritan er så ville du hjulpet

Det som kan synes å avspeile seg i dette utvalget, er ulike forsøk på å fylle det normmessige tomrommet som oppstår etter at ansvarsbegrepet er nedskrevet eller avskrevet i situasjonen. Elev 2 og elev 66 tyr til verktøy som medierer en moralsk/etisk tradisjon, den førstnevnte gjennom en innholdsdefinert forståelse av begrepene etikk og moral, og den sistnevnte gjennom referanser til en kristent farget, allmenn moraltradisjon. Elev 15 og elev 64 aktiverer et samfunnsperspektiv som paradoksalt nok indirekte kan sies å gjeninnføre det avskrevne ansvarsbegrepet i form av et mer kollektivt forstått samfunnsansvar. Elev 22 og elev 57 beveger seg innenfor et mer individualisert relasjonsperspektiv. Hos elev 22 framstår dette i et litt vagt normmessig overlys ("det er noe som heter"), mens elev 57 verbaliserer et engasjement basert på subjektive impulser eller forgodtbefinnende.

Elev 55 skiller seg ut med en verktøybruk som rommer en dobbelt bruk av ansvarsbegrepet. Den rimeligste måten å lese dette på er vel som en distinksjon mellom et formelt ansvar pålagt av ytre instanser, og et individuelt ansvar i form av beslutninger fattet på fritt grunnlag. Slik sett nærmer han seg vel betydningen og funksjonen til det mer upretensiøse uttrykket "grei" hos elev 57.

Verktøybruken i de sju gjengitte ytringene framstår i et spenn mellom det ubetinget normative (elev 2, 22 og 64) og det noe mer forbeholdne. Som verktøymessig mediering av det sistnevnte leser jeg forekomsten av ordet "litt" i fire av ytringene: "litt behjelpelighet" (elev 15), "litt ansvarlig" (elev 55), "litt grei" (elev 57) og "litt nestekjærlighet" (elev 66). Denne uttrykksmåten kan synes å verbalisere en form for moralsk/etisk minimalisme som peker mot et grenseland mellom moralsk/etiske og sosiale/situasjonelle normdomener.



Tendenser til slik minimalisme finner man imidlertid ikke bare hos elever som avskriver ansvarsbegrepets gyldighet. Også den tidligere omtalte kritisk-konstruktive bruken av begrepet rommer ulike modifiseringer som "Det er faktisk litt ditt ansvar..." (elev 42, mann, klasse C, utdrag av tekst) og "... man har et visst ansvar ..." (elev 59, mann, klasse C, utdrag av tekst). Slik dempes ansvarsnormens gyldighet på en måte som kan synes å avstreife det klart prinsipielle. Det mest pregnante uttrykket for dette finner man nok hos elev 63 (kvinne, klasse D, utdrag av tekst): "... men er det noen som er i så store problemer at det er fare for liv og helse b[ø]r vel alle ta litt ansvar, selv om det ikke er noen lov for det". Den avsluttende innrømmelsessetningen reiser spørsmålet om den autoritative statusen til ansvarsbegrepet. Et slikt autoritetsaspekt utgjør, som nevnt i kapittel 2, et mulig kriterium for en grensdragning mellom sosial og moralsk/etisk normdannelse.

Det er altså en påfallende kombinasjon av divergens og konsensus i elevenes anvendelse av ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b. På den ene siden ser vi en splittelse i synet på hvorvidt det foreligger en ansvarssituasjon, på den annen side finner vi en relativt unison vilje til inngripen i situasjonen. Nå kan det ikke utelukkes at divergensen til en viss grad skyldes en tvetydighet i selve anvendelsen av ansvarsbegrepet inn i den aktuelle situasjonen, slik det påpekes hos enkelte elever. Elev 65 (kvinne, klasse D) skriver (delsituasjon 2b, utdrag av tekst): "Nei, det er kanskje ikke ditt ansvar at mannen ligger forslått på bakken, men det er ditt ansvar å hjelpe en person i nød." Elev 68 (mann, klasse D) har en tilsvarende distinksjon: "Selv om du ikke har noe skyld i det som har skjedd, bør du likevel ta ansvar." (utdrag av tekst). Mangelen på en slik distinksjon mellom ansvar *for* situasjonen og ansvar *i* situasjonen, kan muligens føre til at ansvarsbegrepet avskrives på noe sviktende premisser slik at enkelte elever dermed tvinges til å aktivere andre normer i situasjonen.

Et slikt forhold kan bidra til å utydeliggjøre et prinsipporientert utgangspunkt hos enkelte elever. Likevel mener jeg å kunne lese to relativt tydelige tendenser i materialet. En større gruppe fastholder ansvarsbegrepet som et allment, udiskutabelt prinsipp, nært knyttet til andre moralsk/etiske normer. En mindre gruppe nedskriver ansvarsbegrepets gyldighet i en privatiserende og individualiserende retning. Når denne sistnevnte gruppen oppfordrer til innsats i situasjonen, er det i mindre grad med utgangspunkt i en forpliktelse pålagt av en ytre autoritet eller instans. Ansvarsfriheten innebærer for disse elevene ikke uten videre at man skal avvise å hjelpe, slik mannen gjør, men at man bør eller skal ta en selvstendig, individuell beslutning om å engasjere seg i situasjonen.

Ansvarsbegrepet tilbys som verktøy i skjermkonteksten i delsituasjon 2b, og konsumeres og anvendes altså relativt villig av elevene. Dette illustreres av ordfrekvensen i materialet fra undersøkelsens ulike delsituasjoner. I elevsvar fra delsituasjon 2a er det to forekomster av begrepet, i delsituasjon 2b er det 57 forekomster og i delsituasjon 2c er det 10 forekomster (pluss 6 forekomster av begrepet samfunnsansvar). Dette illustrerer hvordan interaksjonskonteksten er avgjørende for aktiveringen av språklige verktøy. Hos enkelte elever blir slike interaksjonelle variasjoner i verktøybruken ekstra synlige og påfallende. Svarene fra elev 8 i delsituasjon 2a og 2b eksemplifiserer dette (Datautdrag 21, nedenfor).

### Datautdrag 21: Interaksjonsskiftet hos elev 8A fra delsituasjon 2a til 2b

*Elev 8, kvinne, klasse A, delsituasjon 2a, fullstendig tekst:*

- 1 Det forståelig at du reagerte på denne måten, jeg ville gjort det
- 2 samme hvis jeg traff en fremmed.

*Elev 8, kvinne, klasse A, delsituasjon 2b, fullstendig tekst:*

- 1 Dersom alle sier at dette er ikke mitt ansvar, hvordan ville samfunnet
- 2 blitt da. Man må vise at man bryr seg, man må derfor hjelpe til der
- 3 man kan.

Saklig sett representerer disse to svarene svært ulike perspektiver. I delsituasjon 2a møter vi en velvillig forståelse for kvinnens avvisning, mens vi i delsituasjon 2b stilles overfor en kritikk av mannens ansvarsfraskrivelse. Skiftet i perspektiv fra individorientering til et kollektivt orientert engasjement markeres gjennom introduksjonen av ansvarsbegrepet. Ansvarsbegrepet fanges opp av eleven i interaksjonen i delsituasjon 2b og kan forstås som et verktøy både for en persepsjon av situasjonen og en verbal reaksjon inn i situasjonen.

Nå skal man selvsagt vokte seg for å overinterpretare funksjonen til ett enkelt medierende verktøy i situasjonen. Eleven kombinerer flere verktøy i delsituasjon 2b, hjelpeplikten står også sentralt. En gjennomgående lesning av kvinnens svar i situasjonene vil også kunne utfylle bildet. Flere av svarene hennes er preget av verktøybruk som medierer en tydelig innlevelse i personers livssituasjon. Det er derfor mulig å lese elevens svar i delsituasjon 2a primært som en formidling av forståelse for situasjonen til et medsubjekt, og mindre som en prinsipiell stillingtagen. At det er kvinnen som blir gjenstand for all innlevelse og ikke offeret, vil i så måte kunne forstås som et uttrykk for noe tilfeldig valg av fokus.

Likevel mener jeg elevens svar illustrerer hvordan et prinsipporientert verktøy som ansvarsbegrepet kan medvirke i et substansielt perspektivskifte. Elev 8 synes tydelig å

være seg bevisst sin verktøymessige anvendelse av ansvarsbegrepet. Hun bærer dette begrepet med seg videre inn i interaksjonen i delsituasjon 2c hvor det tilfører også denne situasjonen et prinsipporientert element ("at mennesker viser mer ansvar overfor andre"). I situasjon 3 og 4 slipper hun imidlertid ansvarsbegrepet og griper på nytt til verktøy som medierer en nærsonepreget innlevelse.

Elev 8 viser hvordan vekslingen mellom relasjonsorientert og prinsipporientert verktøybruk i gitte tilfeller kan innebære påfallende store perspektivskifter. I materialet som helhet er det imidlertid en mindre kontrastfylt og relativt spenningsfri sameksistens som preger forholdet mellom verktøyene, slik det er poengtert ved flere anledninger i framstillingen (se kapittel 6.2.4, side 185ff, og 6.3.3.3, side 210ff).

### 6.3.4 Delsituasjon 2c: verktøybruk i en ikke-relasjonell kontekst

I delsituasjon 2c er det konstruert en interaksjonskontekst hvor det relasjonelle er nedtonet, samtidig som den tematiske tilknytningen til delsituasjon 2a og 2b opprettholdes (jfr. appendiks A, side 336). Det er altså tale om en delsituasjon som setter den gjennomgående relasjonelle verktøybruken i elevmaterialet i relieff ved å legge til rette for en presumptivt mer sakorientert interaksjon.

Dette betyr ikke at relasjonelle aspekter er fraværende i materialet fra delsituasjon 2c. Hos en håndfull elever finner man for eksempel gjenklanger av de verbalt utagerende utsagnene fra delsituasjon 2a. Slike utsagn retter seg i denne situasjonen primært mot debattanten Evy, og formidler reaksjoner på det ideologisk provokative i hennes påstand om at den "kloke og sterke overlever". Relasjonelle aspekter kan også anes i enkelte elevers grep for å strukturere linjene i debatten. Man gir personlige og relasjonelle dimensjoner til en påstått motsetning mellom politikere og ungdom, som hos elev 54 (mann, klasse C, utdrag av tekst): "politikere kanman aldri stole på", og elev 33 (kvinne, klasse B, utdrag av tekst): "det er vi som kjenner hverandre - politikerne sitter bare i møter og setter opp skattene".

Disse eksemplene på tydelig relasjonsorientert verktøybruk er likevel unntak, og utgjør på ingen måte noe gjennomgående trekk ved ytringene i delsituasjon 2c. Her er det en sak- og normorientert verktøybruk som dominerer.<sup>55</sup> I oversiktene over innholdsmessig fokus for situasjon 2 er det bare delsituasjon 2c som er tildelt en egen kategori med betegnelsen "sak" (Tabell 22, side 194). Dette gjenspeiler volumet og bredden av sakorienterte aspekter i svarene fra delsituasjon 2c. Den tilhørende

---

<sup>55</sup> Sakorientert verktøybruk finnes det også eksempler på i delsituasjon 2a og 2b, slik det tidligere er antydnet gjennom kategorien samfunnsfokus i Tabell 20 og Tabell 21 (side 192f). Men fokuset på samfunnssituasjonen i disse delsituasjonene har et beskjedent omfang sammenlignet med den person- og normorienteringen som dominerer disse situasjonene.

sakorienterte verktøybruken knytter elevenes språkhandlinger til et spenningsfelt mellom skjerm-situasjonens tre debattsitater. De verbale uttrykksmåtene hos elevene varierer mellom knappe, rent formelle tilslutninger til debattantene ("Jeg er enig med Anders" - elev 60, kvinne, klasse C, fullstendig tekst, "Helt uenig med Evy" - elev 24, mann, klasse B, utdrag av tekst) til relativt utførlige refleksjoner omkring problemstillingen.

I fraværet av relasjonelt orienterte verktøy er det i stedet strukturerende verktøy som aktiveres. Elevene benytter slike verktøy for å ordne og profilere synspunktene i debatten. Et eksempel på slike strukturerende grep er tendensen til alliansebygging ungdom mot politikere, som er nevnt ovenfor. Hovedskillet i svarene synes ellers å gå mellom dem som gjennomfører en bred syntese av synspunktene i de tre innleggene (15 elever), og de som profilerer enkeltsynspunkter i debatten. Tendensen hos dem som framhever enkeltsynspunkter, er relativt tydelig: 38 slutter seg til Anders' framheving av personlig omsorg, 23 deler politiker Sanders ønske om styrking av politiet og 22 er tydelig kritiske til Evys selvforsvarslinje.

Elevenes strukturerende, sakorienterte verktøybruk formidler posisjoneringer innenfor flere spenningsfelt. Framstillingen i det følgende fokuserer på to slike spenn. Det handler dels om et individperspektiv versus et samfunnsperspektiv, og dels handler det om en rasjonell og økonomisk hensiktsmessighets- eller nyttevurdering versus en verdi- eller ideologibasert moralitet. Debattinnleggene i skjermkonteksten kan plasseres i innenfor et tenkt aksessystem hvor de to nevnte spennene krysser hverandre. Evys innlegg representerer et individorientert perspektiv, mens politikeren står for en samfunnsorientert motpol. Anders står også for et individperspektiv, men nærmer seg vel mer en sentrumsposisjon gjennom sin understrekning av omsorgsaspektet.

Debattinnleggenes plassering på den kryssende aksen er mindre entydige. Politikerens fokus på skattespørsmålet plasserer ham rimelig nær nytteperspektivet, mens hans bruk av begrepet "samfunnsansvar" peker mot en verdimesig basis. Evy og Anders inntar heller ikke helt entydige posisjoner. Reminisenser av sosialdarwinisme i Evys utsagn om at "den kloke og sterke overlever" kan tyde på en ideologisk forankring, men dette kan også leses som en frasemessig verbalisering av et forholdsvis rent hensiktsmessighetsperspektiv. Anders' perspektiv har lite preg av nyttetenkning, men har heller ingen referanser til definerte ideologiske posisjoner. En del elever signaliserer likevel tydelig verdiorienterte lesninger av Anders' innlegg, gjennom nøkkelord og karakteristikk som: "moral", "ansvar", "Jesus-holdning", "nestekjærlighet", "medmenneskelighet", og knytter ham dermed til en verdimesig grunnposisjon.

Elevtekstene i materialet kan på lignende måte leses inn i det skisserte aksesystemet. Elev 33 (kvinne, klasse B) representerer eksempelvis et individperspektiv og erklærer seg enig med Anders "for di han ser det som et ansvar for hver enkelt person å passe på. og det er det dette dreier seg om-å bry seg om hverandre" (utdrag av tekst). Hun stiller dette i motsetning til økonomisk-politiske vurderinger og hevder at "det må bli gjort nåe med moralen, ikke skattene" (utdrag av tekst). Individperspektivet kombineres her med ansatser til et verdiperspektiv. Elev 58 (kvinne, klasse C) representerer på sin side et tydelig samfunnsperspektiv, samtidig som sammenhengen mellom det kollektive og det individuelle klargjøres: "Å holde ro og orden er både et klart samfunnsansvar, men det er også viktig at folk bryr seg. Det er jo vi som er samfunnet. Jeg syntes det godt kunne vært litt mer politi." (fullstendig tekst).

Hos elev 16 (kvinne, klasse A) er det hensiktsmessighet og økonomiske vurderinger som formidles, overraskende nok med utgangspunkt i Anders' humanisme: "Jeg synes at Anders sier ting som er mest fornuftig. Vi kan jo ikke akkurat øke skattene enda mer, hvorfor ikke gjøre noe som er gratis- det å ha en omtanke for andre" (fullstendig tekst). Elev 78 (mann, klasse D) velger derimot å profilere verdiperspektivet. Han støtter riktignok en styrking av politiet, men argumenterer samtidig for ideologisk bevisste moralske valg: "men det betyr ikke at vi ikke må hjelpe hverandre. Det er svært viktig og stille opp for sin neste. Evy sitt innlegg var svært preget av sosialdarwinisme og jeg mener ikke at samfunnet må hvile seg på et naturlig utvalg hvor den sterke og kloke overlever." (utdrag av tekst).

Eksempelene i det foregående viser sakorientert verktøybruk som strukturerer og profilerer ved å markere spenningsforhold i debatten. Men en del av elevene velger som nevnt den motsatte strategien, og samordner de noe spenningsfylte perspektivene i form av eklektiske synteser. Det mest utpregede eksemplet i materialet finnes etter min mening hos elev 35 (Datautdrag 22, nedenfor).

### **Datautdrag 22: Elev 35 med sakorientert syntese i delsituasjon 2c**

*Elev 35, kvinne, klasse B, delsituasjon 2c, fullstendig tekst:*

- 1 det hele må være et samspill mellom den enkelte og det offentlige. det
- 2 er for sent å gripe inn når skaden allerede har skjedd. derfor må vi
- 3 sette inn tiltak som kan forebygge slike hendelser. vi må forandre
- 4 holdningene våre. det nytter ikke å bare klandre det offentlige,
- 5 forandringene må skje på det individuelle planet, gjennom
- 6 holdningsskapende arbeid. ut fra dette kan vi gripe problemene på en
- 7 helt annen måte. "å forsvare seg selv" skulle ikke være nødvendig når
- 8 en er ute på byen. det må også sies at å få flere politipatruljer ut i
- 9 gaten kan være et bra tiltak. dette kan øke tryggheten blant folk.

Med unntak av et kan hende litt mangelfullt integrert utsagn i linje 8-9, utgjør denne ytringen et sammenhengende forsøk på å forene det individuelle ("den enkelte" - linje 1) og det samfunnsmessige ("det offentlige" - linje 1), det hensiktsmessige ("tiltak som kan forebygge" - linje 3) og det verdimeslige ("holdningsskapende arbeid" - linje 6). Det søkes en problemtilnærming på et annet plan enn det de løsrevne debattfragmentene i skjermteksten legger opp til (linje 6-7).

Eleven viser i hoveddelen av innlegget (linje 1-7) et konsum av språklige verktøy som gjerne kan være hentet fra en politisk diskurs. Hun skriver om "et samspill mellom den enkelte og det offentlige" (linje 1), om å "sette inn tiltak som kan forebygge" (linje 3), om å "klandre det offentlige" (linje 4) og om "holdningsskapende arbeid" (linje 6). Denne politiske retorikken står kan hende i et visst misforhold til de mer konkretiserende utmyntingene i avslutningen (linje 7-9). Trass i det overordnede perspektivet er vel ikke eleven kommet særlig nærmere en løsning enn vi har sett i den språklig sett mindre pretensiøse syntesen hos elev 58 (foregående side).

Elev 35 eksemplifiserer en verktøymessig mediering av en sentrumposisjon i det skisserte aksesystemet. En slik sentrumsorientering kan foregå på ulike språklige plan. Elev 4 (kvinne, klasse A) uttrykker seg på en mindre pretensiøs måte: "... jeg støtter jo fred og orden. Men medmenneskelighet er det heller ikke dumt å ha med seg når uhellet er ute" (utdrag av tekst). Her er de strukturerende grepene i forhold til spenningen i debattlinjene langt mindre poengtert enn hos elev 35. Det nærmer seg en eklektisk, spenningsløs sameksistens av synspunkter. Hovedinntrykket er likevel at så vel synteser som mer ensidige profileringer i materialet innebærer at verktøybruken fra skjermutsagnene omformes gjennom strukturerende grep. Hos elev 78 (foregående side) er det strukturerende perspektivet et ideologisk element som allerede er antydnet i et av skjermutsagnene. Hos elev 35 hentes strukturerende elementer inn utenfra og anvendes i situasjonen, trolig gjennom konsum av verktøy fra et samfunnspolitisk praksisfelt.<sup>56</sup>

Bruken av strukturerende grep synes i de fleste tilfeller å føre til ulike grader av normaktivering. Som vi har sett, kan slik normaktivering ha varierende karakter. Verbalisering av økonomiske, allmennpolitiske og ideologiske preferanser kan leses som aktiveringer av sosiale konvensjoner som har varierende grad av moralsk/etisk norminnhold. Men de mer spesifikt moralsk/etiske aspektene er også relativt framtrepende. Graden av moralsk/etisk fokus varierer nok til dels i de utsagnene som er referert i det foregående. Men gjennomgående er det mulig å identifisere normen

---

<sup>56</sup> I det avsluttende surveyet inntar elev 35 en posisjon som politisk ikke-organisert, men med engasjement i forhold til miljøspørsmål, kvinnesak, antirasisme og voldsproblematikk.

"medmenneskelighet". I hvilken grad konteksten, det vil si debattutsagnene på skjermen, er premissgivende for elevenes formidling av en slik grunnorm, er vanskelig å si noe definitivt om. Men det synes klart at normorientert verktøybruk i delsituasjon 2c inngår relativt tette kombinasjoner med de grepene elevene anvender for å strukturere det saklige innholdet i debattsituasjonen.

### 6.3.5 Relasjon og norm i situasjon 2

Den relasjonelle verktøybruken i de to første delene av situasjon 2 har en konfliktpreget karakter i et spenn mellom emosjonelt farget engasjement og kritisk distanse. De normverktøyene som aktiveres i delsituasjonene har ikke desto mindre relasjonelle tilknytningspunkter. Men det er tilknytningspunkter i en ideell relasjonell situasjon mer enn i den eksisterende konfliktsituasjonen. Gjensidighetstanken utgjør det kanskje mest distinkte uttrykket for forholdet mellom norm og relasjon i delsituasjon 2a og 2b. Gjensidighetstanken medierer en ideell relasjon mellom offeret og de forbipasserende preget av en aktiv hjelpeinnsats. I forhold til den faktisk eksisterende situasjonen formidler gjensidighetstanken dermed en motsvarende kritikk av de forbipasserendes unnfalighet.

I tilknytning til delsituasjon 2a og 2b er det pekt på glidende overganger mellom relasjonsorientert og mer prinsipporientert verktøybruk. Det verktøymessige samspillet mellom relasjon og norm kan konkretiseres med utgangspunkt i de karakteristikkene av de forbipasserende og deres handlinger som preger elevtekstene. I delsituasjon 2a er det 42 elever som kombinerer relasjons- og handlingsorienterte karakteristikk med et normperspektiv. En slik kombinasjon er eksemplifisert i Datautdrag 23 (nedenfor).

#### Datautdrag 23: Samlokalisering av relasjon og norm hos elev 72 i delsituasjon 2a

*Elev 72, kvinne, klasse D, fullstendig tekst:*

- 1 Hei!
- 2 Jeg synes din oppførsel var respektløs og svært dømmende. Det er hver
- 3 borgers plikt til å hjelpe mennesker i krise situasjoner! Dette
- 4 gjelder mennekser på hver eneste rang i samfunnet! Du så at personen
- 5 hadde det vondt og led! Du burde skamme deg! Det kunne og kan være deg
- 6 end dag!

Her etableres relasjonen mellom eleven og kvinnen i linje 1-2. Kvinnens handling kommenteres i linje 2 med basis i underliggende norm, før en eksplisitt normaktivering i linje 2-4. I linje 4-5 følger en ny karakteristikk av handlingen med basis i underliggende norm. Skamperspektivet intensiverer den negative relasjonen

mellom eleven og kvinnen før en avsluttende referanse til gjensidighetstanken i linje 5-6.

Elevsvarene viser noe varierende mønstre, men hovedtrenden synes å være en åpningssekvens hvor kvinnens holdning eller handling kombineres med et normaspekt, fulgt av en sekvens hvor normaspektet rendyrkes. Dette mønsteret finnes hos 22 av elevene, hvorav 13 vektlegger handlingsaspektet og 7 personaspektet. Hos en del av de øvrige elevene finnes mindre distinkte variasjoner over dette mønsteret, mens en mindre gruppe på 6 elever rendyrker person- og/eller handlingsaspektet i åpningssekvensen før normaspektet introduseres.

I delsituasjon 2b medieres det relasjonelle på tilsvarende måte gjennom karakteristikker av mannen og hans handlinger. Som før nevnt, formidles normperspektivet i denne delsituasjonen gjennom ansvarsbegrepet og/eller ulike andre normer som hjelpeplikten eller gjensidighetstanken. 28 elever kombinerer relasjonsperspektiv og normperspektiv. Her er det ikke i samme grad tale om en synlig hovedtrend i svarmønstrene. 15 elever har en åpningssekvens hvor normaspektet er profilert, mens 12 elever fokuserer på person eller handling. I den førstnevnte svartypen fokuseres ansvarsbegrepet hos 13 av elevene, eventuelt i kombinasjon med andre normperspektiv. Ut fra ansvarsbegrepets sentrale plass i skjermteksten, er en slik tendens ikke uventet.

I delsituasjon 2a og 2b synes det altså å finnes relativt utbredte forekomster av samspill mellom relasjon og norm, men altså som nevnt i en kritisk og til dels konfronterende interaksjon mellom elever og skjermpersoner. I delsituasjon 2c nedtones som nevnt det relasjonelle, til fordel for det sakorienterte. Det mest utbredte svarmønsteret i den ikke-relasjonelle normaktiveringen som her finner sted, er en sakorientert åpningssekvens etterfulgt av normaktivering. Dette mønsteret finnes hos 29 elever. Kombinasjoner av relasjonsorientert og normorientert verktøybruk finnes bare hos én av elevene (elev 2), men også her er det sakorienterte sentralt i åpningssekvensen, og det normmessige aktiveres senere. Fire elever bryter hovedmønsteret ved å profilere normperspektivet i åpningssekvensen. Interessant nok er det ansvarsbegrepet som fokuseres hos alle disse.

Sammenlignet med situasjon 1 er norm- og prinsippregget påfallende tydelig i situasjon 2. Slik sett framstår verktøybruken i situasjon 2 med et mer eksplisitt normpreg. Denne normmessige verktøybruken er knyttet til en tydelig aktivering av relasjonell verktøybruk i delsituasjon 2a og en tydelig aktivering av sakorientert verktøybruk i delsituasjon 2c. Norm- og prinsipporienterte verktøyformer inngår altså tilsynelatende villig i samspill med både relasjonelle og sakmessige verktøy.



Delsituasjon 2b skiller seg ut med sin høye forekomst av prinsipporienterte verktøy. Dette kan forstås som en relativ nedtoning av den relasjonelle verktøybruken, sammenlignet med delsituasjon 2a. Spørsmålet er imidlertid hvordan denne nedtoningen er å forstå. Reduseres det relasjonelle, eller får det en mer implisitt funksjon, på lignende måte som normaspektene i situasjon 1? Svaret vil nok til dels måtte bero på ulike lese måter av materialet. Men slik jeg ser det, er den utstrakte anvendelsen av gjensidighetstanken, delvis i kombinasjon med hjelpenormen, et signal om at relasjonelle aspekter er aktive komponenter i verktøybruken også i delsituasjon 2b.

Aktiveringen av relasjonsorienterte og prinsipporienterte verktøy følger altså noe ulike mønstre i situasjon 2. I interaksjonen med kvinnen i delsituasjon 2a er det typiske en tett kombinasjon av relasjon og prinsipp, mens det prinsipielle synes å rendyrkes mer i interaksjonen med mannen i delsituasjon 2b. Denne trenden korresponderer med det ulike preget de to delsituasjonene har. Kvinnens kommunikasjon med offeret formidler en relasjonelt orientert avvisning, mens mannen - i et hvert fall formelt sett - er mer normorientert i sin verktøybruk.

### 6.3.6 Oppsummering

Situasjon 2 er preget av to ulike interaksjonssituasjoner, én knyttet til kommunikasjonen med kvinnen og mannen i delsituasjon 2a og 2b, og én knyttet til kommentarer til debatten i delsituasjon 2c. I delsituasjon 2a, og delvis også i delsituasjon 2b, er interaksjonen sterkt konfliktorientert og de relasjonelle verktøyene formidler distanse og kritikk mer enn samhörighet. En viss relasjonsbygging i form av forståelse for kvinnen og mannen kan likevel anes. Elevenes relasjon til voldsofferet formidles eksplisitt bare hos et mindre antall elever. Elevens engasjement i offerets skjebne ligger imidlertid implisitt i mye av interaksjonen, og er blant annet knyttet til relasjonelt orienterte aktiveringer av gjensidighetstanken.

Bruken av normorienterte verktøy i materialet viser glidende overganger mellom sosial og moralsk/etisk normaktivering. Et verdiorientert refleksjonsbegrep og et skambegrep er blant de verktøyene som benyttes i diagnostiserende karakteristikk av kvinnens handlemåte. Bruken av moralsk/etiske normer og prinsipper i situasjonene er varierende, men betydelig, og aktiveringen av hjelpeplikten er gjennomgående. I delsituasjon 2a og 2b er forekomsten av gjensidighetstanken høy, og bruken av ansvarsbegrepet gir verktøybruken i delsituasjon 2b et særlig tydelig norm- og prinsippreg.

Bruken av gjensidighetstanken viser en relativt utvungen bevegelse mellom partikulære og generelle tilnæringer. Enkelttekster eksemplifiserer bevegelse mellom relasjonsorientering og prinsipporientering, og mellom prinsipiell og mer fysisk-relasjonell tilnærming. Relevansen til ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b blir formelt bekreftet av noen elever og avvies av andre. Saklig sett fastholder likevel de fleste elevene hjelpeplikten i denne situasjonen, men begrunnelsene viser et spenn mellom det prinsipielle og det mer subjektive.

I delsituasjon 2c avløses den relasjonelle verktøybruken av en sakorientert hvor strukturerende grep blir viktige verktøy. Her illustreres det hvordan sakorienterte verktøy samspiller med normorienterte, knyttet til hjelpeplikt og medmenneskelighet.

#### **6.4 Verktøybruk i situasjon 3: kvinne med omsorg for sykt barn**

Som vi har sett, er utfordringene i situasjon 1 og 2 knyttet til en geografisk nærsone eller lokalsone. I situasjon 3 utvides det geografiske feltet gjennom introduksjonen av fattigdoms- og helseproblematikk i et mer internasjonalt perspektiv. Skjerminformasjonen er gjengitt i appendiks A, (side 338ff). Elevene møter den østeuropeiske alenemoren Hannah som har et barn med en livstruende sykdom, og overveier å engasjere seg i mafiaen for å kunne finansiere nødvendig medisinsk behandling av dette barnet. Elevene blir bedt om å opptre som rådgivere for Hannah, i det som i det følgende er omtalt som delsituasjon 3a. I delsituasjon 3b blir elevene bedt om å signalisere sin grad av støtte til en innsamlingsaksjon for Hannahs barn, og i delsituasjon 3c får de på tilsvarende måte ta stilling til et norsk statlig engasjement overfor behandlingstrengende barn i Øst-Europa. Til sist i situasjonen blir de utfordret til å begrunne sin stillingtaken vis-à-vis et slikt statlig engasjement, gjennom en tilbakemelding til medieselskapet som formidler denne utfordringen. Denne tilbakemeldingen omtales i det følgende som delsituasjon 3d.

I første og siste delsituasjon krysses det geografiske fjernsoneperspektivet av personlige og institusjonelle soneaspekter. Utfordringen får et markert personfokus gjennom møtet med Hannah i delsituasjon 3a. Her aktiveres et mediegenerert perspektiv med tilnærmet nærsonepreg, i en viss kontrast til de mer formale, institusjonelle rammene som preger den politiske utfordringen i delsituasjon 3d.

I likhet med den etterfølgende situasjon 4, er situasjon 3 designet som et samspill av åpne svarfelt og avkryssingsfelt. I den videre analysen er det de åpne svarfeltene som vil stå i fokus, og informasjonen elevene har avgitt gjennom avkryssings- og tallfeltene, skal derfor bare kommenteres ganske kort. I situasjon 3 utfordres elevene til å støtte to konkrete aksjoner. Det gjelder en innsamlingsaksjon til Hannah og

hennes barn, hvor elevene markerer støtte ved å fylle inn et kronebeløp (delsituasjon 3b), og det gjelder en mer prinsipiell støtte til et eventuelt offentlig norsk engasjement for å hjelpe syke barn i Øst-Europa. Dette markeres gjennom svaralternativene "ja" og "nei" i delsituasjon 3c. En tallmessig oppsummering av elevsvarene i disse delsituasjonene er gitt i tabellen nedenfor.

**Tabell 27: Støtte til aksjoner i situasjon 3**

	<b>Støtte til aksjoner</b>	Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
1	Delsituasjon 3b: antall elever som oppgir pengestøtte til privat innsamling til Hannah	15	20*	22	13	43	27	70*
2	Delsituasjon 3c: antall elever som signaliserer støtte til statlig engasjement for barn i Øst-Europa	13	20	20	8	40	21	61

\* Inkluderer en elev med to avgitte svar, det første uten og det andre med markering av støtte.

Som det framgår, er den uttrykte støtten til aksjonene gjennomgående høy i denne simulerte, og slik sett uforpliktende, interaksjonen. Dette samsvarer med den svarmessige hovedtrenden i materialet slik dette er beskrevet i innledningen til dette kapittelet (kapittel 6.1, side 163ff). De valgene elevene foretar i de to nevnte delsituasjonene, er i analysen forstått som en bakgrunn for den etterrasjonaliseringen elevene foretar i delsituasjon 3d.

Moralsk/etisk er situasjon 3 formet med basis i et klassisk dilemma. Konstruksjonen av Hannahs livssituasjon spiller på det såkalte Heinz' dilemma som er kjent fra Kohlberg-tradisjonens verktøy for datagenerering (jfr. kapittel 2.1.3, side 39ff). Dette dilemmaet skisserer en situasjon hvor en mann føler seg tvunget til å begå innbrudd for å skaffe nødvendige medisiner til sin dødssyke kone. Forut for dette har han forsøkt å forhandle seg fram til en overkommelig pris for medisinen, men uten å vinne gehør hos apotekeren.

I inneværende prosjekt har dilemmaet fått en utforming som bryter med Kohlberg-tradisjonens mer prinsipporienterte rammeforståelse. Det er skapt en situasjon som har potensial for så vel relasjonell som norm- og prinsipporientert verktøybruk ved at normkomponenter og relasjonskomponenter er vevd inn i hverandre. Som moralsk/etisk utfordring rommer delsituasjon 3a flere mulige forståelsesperspektiver. Det kan dreie seg om en prinsipporientert konflikt mellom lovlydighet og omsorgsansvar, men det kan også dreie seg om avveininger av relasjonelle

forpliktelser i forhold til de personene som er eller kan bli berørt av Hannahs ulike valgalternativer.

Skjermpresentasjonen av dilemmaet er ledsaget av noen skissemessige kontekstuelle rammer. Det har vært intensjonen at disse rammene ikke skal stå som absolutte begrensninger for elevenes tilnærming til situasjonen. Rammene kan gjerne overskrides ved at elevene kommer med forslag til løsninger som Hannah kan ha oversett i sin beskrivelse av situasjonen. Det er slik sett skapt et dilemma som aksepterer ulike tilnærminger hos respondentene. De kan selv velge om de oppfatter valgmulighetene som definerte eller mer åpne og udefinerte.

Den moralsk/etiske utfordringen i delsituasjon 3c-d er knyttet til politiske forpliktelser på en internasjonal arena og er dermed på sett og vis hevet opp på et overindividuell og institusjonelt plan. Situasjonen rommer likevel mulighet for å plassere seg selv som handlende etisk subjekt innenfor en normmessig og relasjonell forpliktelse til å yte hjelp og bistand. Samtidig aktualiseres en mulig konflikt og prioriteringsavveining mellom den skisserte mottakergruppen og andre hjelpetrengende grupper både nasjonalt og internasjonalt.

#### **6.4.1 Delsituasjon 3a: Interaksjon med den østeuropeiske kvinnen Hannah**

##### 6.4.1.1 Innholdsmessig fokus for svarene i delsituasjon 3a

I delsituasjon 3a inviteres eleven til å opptre som rådgiver for den østeuropeiske kvinnen Hannah. Det innholdsmessige fokuset i de produserte elevtekstene framgår av Tabell 28 (følgende side).

I interaksjonen mellom elevene og Hannah er altså de sakorienterte dilemmaoverveielser registrert som største enkeltkategori (rad 5). Men de person- og relasjonsorienterte aspektene (rad 2, 3 og 4) omfatter samlet sett en like stor del av tekstmaterialet. Saklige og relasjonelle aspekter dominerer slik sett denne delsituasjonen, mens eksplisitte normperspektiver trer i bakgrunnen (linje 6).

Svarene er for øvrig preget av at mer enn halvparten av elevene (46 av 78) stiller seg avvisende eller markert kritisk til at Hannah skal ta kontakt med mafiaen for å skaffe penger til å redde sitt syke barn. En gruppe på 13 holder spørsmålet åpent og sier Hannah må veie konsekvensene opp mot hverandre. 3 elever sier de ville gjort alt for barnet. Hos de øvrige elevene finner man noe varierende og til dels mindre markerte synspunkter.

**Tabell 28: Innholdsmessig fokus i svarene fra delsituasjon 3a, anslagsvis angitt**

	<b>FOKUS</b>	Elever med fokus representert i svar. (N=78)	Samlet antall ord i sekvensene.
1	Fokus på elevens egen reaksjon/situasjon	38	851
2	Fokus på støtte til/forståelse for kvinnen	42	659
3	Fokus på Hannahs dilemma - relasjonsperspektiv	<b>45</b>	<b>1151</b>
4	Fokus på Hannahs dilemma - personskjebne	<b>39</b>	<b>1201</b>
5	Fokus på Hannahs dilemma - sak/konsekvens	<b>71</b>	<b>2785</b>
6	Fokus på norm	16	336

**Kategoriene:**

*Elevens egen reaksjon/situasjon (1):* Elevens reaksjon på meldingen, elevens evne til/forutsetning for å gi råd, elevens refleksjon over egne mulige valg.

*Støtte til/forståelse for kvinnen (2):* Uttrykk for forståelse og deltagelse, gode ønsker, uttrykk for håp om løsning.

*Dilemma - relasjonsperspektiv (3):* Forholdet mellom kvinnen og datteren, kvinnens forhold til barnefar, bror og venner, kvinnens mulige forhold til andre hjelpere.

*Dilemma - personskjebne (4):* Kvinnens selvspekt og integritet, barnets utvikling, skjebnen til mulige ofre for narkotikatrafikk.

*Dilemma - sak/konsekvens (5):* Forslag til mulige finansielle løsninger, konstatering av problemets kompleksitet, refleksjon omkring avgjørelsesmyndighet og saklige konsekvenser.

*Norm (6):* Aspekter av lovlighet/ulovlighet ved handlingsvalget, barnefarens plikt/ansvar i situasjonen.

**6.4.1.2 Relasjoner i delsituasjon 3a**

Som antydnet i Tabell 28 (ovenfor) er relasjonelle aspekter ikke like dominerende i delsituasjon 3a som de var i situasjon 1. Dette kan knyttes til flere forhold. Mens situasjon 1 tar utgangspunkt i en presumptivt etablert relasjon, forsøker delsituasjon 3a, i likhet med 2a og 2b, å skape en ny. I motsetning til i situasjon 1 er elevene i delsituasjon 3a avskåret fra en verktøybruk som signaliserer en støtte ut over det rent verbale. Elevene kan støtte Hannah med ordvalg i sin tekst, men innenfor de premissene som er skissert for delsituasjon 3a, er det ikke mulig for dem å gi støtte i form av penger eller annen inngripen i situasjonen.

De relasjonelle verktøyene i situasjonen er knyttet til ulike relasjonelle konstallasjoner. For det ene dreier det seg om språklige uttrykk som etablerer og formidler forholdet mellom eleven og kvinnen Hannah. Og for det andre dreier det seg

om uttrykk som elevene bruker for å underbygge eller utvikle de relasjonene som Hannah reelt står i - eller potensielt kan komme til å stå i - til andre mennesker.

Relasjonen mellom eleven og Hannah aktiveres eksplisitt hos mer enn halvparten av elevene. Denne relasjonen formidles gjennom en verktøybruk som omfatter støtteerklæringer og uttrykk for forståelse (Tabell 29, nedenfor).<sup>57</sup>

Forskjellene i verktøyandel mellom kvinnelige og mannlige elever er nok en gang noe påfallende. I denne delsituasjonen interagerer både kvinnelige og mannlige elever med et kvinnelig medsubjekt. Det er en relativ tilbakeholdenhet i den relasjonelle verktøybruken hos de mannlige elevene. Dette kan ha sammenheng med skjermensituasjonens kvinnedominerte premisser: en enslig mor med et lite barn og en fraværende barnefar. Det kan ikke utelukkes at slike premisser favoriserer kvinnelig interaksjon.

**Tabell 29: Direkte relasjonsorientert verktøybruk i delsituasjon 3a**

		Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
1	Lykke til	6	5	5	2	15	3	18
2	Jeg skjønner/forstår	8	9	6	2	20	5	25
3	Jeg håper	1	1	3	1	5	1	6
4	Vil gjerne hjelpe	0	0	4	0	4	0	4
5	Ikke enkelt/ikke lett	1	0	2	0	3	0	3
6	Diverse uttrykk	3	2	6	4	11	4	15
7	Antall elever som bruker slike verktøy	13	11	12	8	32	12	44

Forskjeller mellom mannlige og kvinnelige aktører forekommer også delvis i den verktøybruken som formidler relasjoner mellom Hannah og andre mulige aktører i dilemmaet. Kvinnelige elever aktiverer i større utstrekning relasjoner mellom Hannah og andre berørte som verktøy i sin håndtering av utfordringen (Tabell 30, følgende side).

<sup>57</sup> Slike relasjoner medieres også gjennom pronomenbruk. I delsituasjon 3a finner vi 305 forekomster av pronomenet "du" (4,8 % av total ordmengde i delsituasjonen). Dette er faktisk høyere enn i situasjon 1 (223 forekomster - 4,0 %) og i delsituasjon 2a (180 forekomster - 4,2 %). Isolert sett kunne dette indikere at primærrelasjonelle aspekter har større plass i delsituasjon 3a enn i situasjon 1. Men verktøybruken for øvrig modifierer et slikt bilde.

**Tabell 30: Aktivering av relasjoner mellom Hannah og hjelpere/berørte i delsituasjon 3a**

		Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
1	Hannahs relasjon til barnet (forelderrolle)	10	10	13	9	30	12	42
2	Hannahs relasjon til familie og venner	7	6	8	2	16	7	23
3	Hannahs potensielle relasjoner til hjelpere rekruttert via medier eller organisasjoner	4	3	8	5	15	5	20
4	Hannahs relasjoner til potensielle ofre som følge av mafiaengasjement	2	2	0	2	3	3	6
5	Antall elever som aktiverer ett eller flere av de ovenfor nevnte relasjonsaspektene	15	13	21	14	41	22	63

Verktøybruken som formidler relasjonene som er oppsummert i tabellen, har ulike grader av relasjonsorientering.<sup>58</sup> Mest tydelige er de relasjonelle aspektene naturlig nok i kategori 1 og 2 i tabellen, mens det i kategori 3 og 4 finnes utsagn hvor det relasjonelle er mer implisitt. De relasjonelle aspektene som aktiveres, er alle knyttet til et økonomisk aspekt, nemlig Hannahs presserende behov for å skaffe penger. Det er derfor uunngåelig at personorienterte og sakorienterte aspekter blandes i framstillingen. Likevel velger jeg å lese de utsagnene tabellen referer til, som uttrykk for en betydelig relasjonell aktivitet. Avskåret fra muligheten til selv å gå inn med økonomisk støtte til Hannah, forsøker elevene å skape alternative relasjoner som kan kompensere for deres egen manglende mulighet til inngripen, samtidig som de reflekterer over relasjonen mellom Hannah og hennes barn.

De relasjonelle aspektene som aktiveres, springer til dels ut av premisser som er gitt i den informasjonen elevene gis via skjermen. Det gjelder forholdet mor - barn og forholdet mellom Hannah og hennes ekskjæreste, bror og venner. Når disse relasjonene aktiveres av elevene, videreutvikles de til dels som medierende verktøy. Dette synliggjøres særlig i form av relasjonelle konsekvensanalyser av forholdet mor - barn slik det er eksemplifisert hos elev 10 og elev 40 (Datautdrag 24, side 232). Men elevene aktiverer også relasjonelle aspekter uten basis i skjerminformasjonen. Mest

<sup>58</sup> Materialet inneholder også utsagn som fokuserer på mer institusjonelle hjelpekanaler, slik som offentlige etater (14 elever) og bank (10 elever) og refleksjoner over muligheten for en emigrasjon til Vesten (5 elever). Her blir de saklige aspektene mer rendyrkede.

interessant er kanskje utsagn som trekker inn medieaspektet. Flere elever oppfordrer kvinnen til å eksponere sin situasjon i media, med det formål å etablere relasjonelle bånd til potensielle givere: "Du kan jo prøve å kontakte et massemedium å be de sette din sak på dagsorden. Da vil forhåpentligvis mennesker kjenne medlidenhet." (Elev 7, mann, klasse A, delsituasjon 3a, utdrag av tekst).

Deler av den relasjonsorienterte verktøybruken adresserer mulige relasjonelle konflikter i situasjonen. Konfliktene spilles ut langs to hovedlinjer, som samtidig har berøringspunkter med hverandre. Det dreier seg for det ene om Hannahs og barnets interesser satt opp mot mulige menneskelige ofre for et eventuelt mafiaengasjement (jfr. linje 4 i tabell 30). Men det dreier seg framfor alt om en potensiell relasjonell interessekonflikt mellom Hannah og barnet. Flere elever uttrykker bekymring for at moren ved å prioritere barnets helse kan komme til å ødelegge relasjonen mellom seg og barnet, for eksempel ved at hun selv blir ødelagt mentalt eller fysisk, eller blir dømt til langvarig fengselsstraff. I forhold til dette aspektet ved Hannahs dilemma framhever elever også det som kan benevnes som Hannahs egenrelasjon, hennes ansvar for å ta vare på seg selv.

Elevenes verktøybruk langs disse hovedlinjene framtrer som uttrykk for relasjonell innlevelse og perspektivveksling. Det handler om at elever gjennom sin verktøybruk inntar ulike parters stilling og vurderer situasjonen ut fra den innsikten dette gir. Denne verktøybruken opptrer på to plan. Dels dreier det seg om verktøybruk som plasserer eleven i posisjonen til Hannah eller andre berørte parter i situasjonen. Og dels dreier det seg om verktøy som synes å oppfordre eller hjelpe Hannah til selv å sette seg inn i situasjonen til andre berørte personer. Som det framgår av Tabell 30 (side 231), er det forholdet mellom Hannah og barnet som har hovedfokus i denne verktøybruken, men enkelte elever retter også oppmerksomhet mot Hannahs forhold til potensielle ofre for et mafiaengasjement (rad 4 i Tabell 30, side 231). De tre datautdragene nedenfor og på følgende side eksemplifiserer verktøybruk knyttet til forholdet mellom Hannah og barnet.

#### **Datautdrag 24: Verbalisering av relasjonell innlevelse i delsituasjon 3a**

*Elev 10, kvinne, klasse A, delsituasjon 3a, fullstendig tekst:*

- 1 jeg skjønner frustrasjonen din og jeg skulle ønske det var noe jeg
- 2 kunne gjøre for å hjelpe deg. En mors kjærlighet er sterkere enn det
- 3 meste og jeg skjønner dine følelser. Men si at ditt barn fikk den
- 4 hjelpen hun trenger ved at du har skaffet penger fra enten narkotika
- 5 eller prostitusjon. Da ville ditt barn risikere å vokse opp med en mor
- 6 som sitter i fengsel, hva slags oppvekst vil det bli? jeg kjenner deg
- 7 ikke, men jeg tror du ville hatt det mye bedre hvis du delte dette med



- 8 noen av dine venninner. Da kanskje du kan få noen gode råd fra noen  
 9 som kjenner deg godt.  
 10 Lykke til.

*Elev 25, kvinne, klasse B, delsituasjon 3a, fullstendig tekst:*

- 1 nei, dette var et veldig vanskelig valg...et helt umulig vil jeg si,  
 2 skjønner godt at du synes det er vanskelig å snakke med dine venninner  
 3 i hjemlandet om dette. jeg vet faktisk ikke hva jeg ville ha gjort  
 4 selv. kanskje jeg ville ha skaffet pengene på en eller annen måte,  
 5 selv om det kanskje ville ødelagt meg. har ingen barn selv, har ingen  
 6 mulighet for å forstå hvordan du føler for henne, men det høres ut som  
 7 morskjærligheten er sterk. jeg vet absolutt ikke hva jeg ville ha  
 8 gjort... men det må være forjævli å se på at din eneste datter blir  
 9 sykere og sykere av en dødelig sykdom. hvis det hadde vært meg ville  
 10 jeg sannsynligvis ha ofret meg, men jeg har dessverre ingen mulighet  
 11 for å si noenting sikkert... dette er et umulig valg.  
 12  
 13 håper du gjør det riktige, dette valget vil definitivt påvirke resten  
 14 av ditt liv.  
 15  
 16 lykke til i resten av ditt liv hannah, jeg ønsker deg all lykke og alt  
 godt i resten av ditt liv!

*Elev 40, mann, klasse C, delsituasjon 3b, fullstendig tekst:*

- 1 Det er viktig å ta valg du kan leve med. Det hjelper ikke datteren din  
 2 at du sitter i fengsel eller blir dratt inn i prostitusjon. Hun  
 3 trenger like mye en mor som hun trenger medisiner. Hjelper det henne å  
 4 overleve hvis hun føler at tilværelsen er meningsløs og at det er  
 5 hennes skyld at du tok et valg du ikke greier å leve bra med deg selv  
 6 etter å ha tatt.  
 7 Når det er sakt så får du jo gjøre som du vil. Det er tross alt din  
 8 prioriteringssak.

Elevers perspektivveksling og innlevelse i Hannahs situasjon er eksemplifisert i ytringene til elev 10 og elev 25. Begge tekstene markerer innlevelse og identifikasjon gjennom verbaluttrykket "skjønner" (linje 1 og linje 3 hos elev 10, og linje 2 hos elev 25). Men i sin fortsettelse er de to tekstene preget av noe ulike tilnærminger. Elev 25 beholder fokuset på relasjonen mellom henne selv og Hannah, mens elev 10 forskyver perspektivet i retning av Hannahs innlevelse i barnets situasjon.

Elev 25 praktiserer en innlevelse med tydelig jeg-fokus. Dette jeg-fokuset ytrer seg i en delvis problematisering av muligheten for innlevelse i Hannahs situasjon: "har ingen barn selv, har ingen mulighet til å forstå hvordan du føler for henne" (linje 5-6). Umiddelbart etterpå markeres imidlertid identifikasjonen tydelig: "det må være forjævli å se på at din eneste datter blir sykere og sykere av en dødelig sykdom" (linje 8-9). Eleven har for øvrig gjentatte verbaliseringer av egen tvilrådighet (linje 1, 3, 8, 10-11),

og først mot slutten av teksten ser man antydninger til de mer konstruktive råd som Hannah har bedt om i sin henvendelse. Rådgivningen er til dels sterkt relasjonelt fokusert, med nesten religiøse overtoner, men også her preget av elevens jeg-fokus: "hvis det hadde vært meg, ville jeg sannsynligvis ha ofret meg" (linje 9-10). I linje 13-14 nærmer eleven seg Hannahs egen forvaltning av situasjonen, men her avstrefes det relasjonelle til fordel for en mer generell, sakpreget tilnærming.

Hos elev 10 er jeg-fokuset balansert gjennom en vektlegging av Hannahs innlevelse i barnets situasjon. Elev 10 skisserer et scenario hvor barnet har fått behandling, men hvor moren er fengslet som følge av sin kriminelle virksomhet. Med dette som basis formidler eleven en indirekte oppfordring til Hannah om å sette seg inn i barnets situasjon dersom dette potensielle scenariet blir virkelig: "Da ville ditt barn risikere å vokse opp med en mor som sitter i fengsel, hva slags oppvekst vil det bli?" (linje 3-6).

Dette scenariet utfoldes i større detalj av elev 40. Her mangler enhver markering av elevens egen innlevelse i situasjonen. Fokus er rettet entydig mot Hannah og mot barnet. Det fokuseres dels på Hannahs egenrelasjon (linje 1 og linje 5-6) og dels på relasjonen mellom Hannah og barnet (linje 1-2, 2-3 og 3-6). Elev 40 bygger innledningsvis opp teksten som en rent saklig argumentasjon (linje 1-3), men velger så en spørrende form som inviterer Hannah inn i en medrefleksjon: "Hjelper det henne [datteren din] å overleve hvis..." (linje 3-6). Denne invitten til medrefleksjon formidles gjennom verktøy som vever Hannah og barnet sammen i et relasjonelt skjebnefellesskap, hvor deres livslykke og livskvalitet er gjensidig betinget.

Forholdet mellom disse tre elevtekstene er noe paradoksalt. Fokus på relasjonen mellom eleven og Hannah er nærmest omvendt proporsjonalt med fokuset på Hannahs behov for innlevelse i barnets situasjon. Vektleggingen av Hannahs situasjon har trolig sammenheng med at elevene er plassert i en rådgiversituasjon. Det er Hannah og ikke eleven som er stilt overfor den egentlige utfordringen. Dette betyr ikke at elevens formidling av egen innlevelse er likegyldig. Dersom man sammenligner avslutningslinjene i de tre elevtekstene, er det slående at elev 10 og 25 vektlegger en relasjonell samhørighet. Hos elev 24 er dette formidlet i form av en personlig lykkeønsking (linje 16-17), mens elev 10 utvider dette perspektivet ved å oppfordre Hannah til relasjonsbygging i sin umiddelbare nærkontekst (linje 7-10). Hos elev 40 er imidlertid det personlige engasjementet helt avstrefet (linje 7-8).

Som antydning i oversikten over innholdsmessig fokus, er elevtekstene i delsituasjon 3a dominert av både relasjonelle og saklige aspekter. I elevenes verktøybruk glir slike elementer i hverandre, og preger dermed også den tilnærmingen til svar på utfordringen som formidles i elevtekstene. Ingen av de tre tekstene i det foregående formidler noe entydig svar. Elev 24 er nærmest en avklaring gjennom å profilere det

personlige offer, men understreker samtidig at det virker umulig å velge. Elev 10 og elev 40 velger en annen tilnærming gjennom å problematisere de relasjonelle konsekvensene av et eventuelt mafiaengasjement.

Interaksjonen i de tre tekstene synes å være preget av noe ulike premisser. Elev 25 og elev 40 synes å akseptere de premissene Hannah har gitt i skjerminformasjonen, uten å utfordre dem. Elev 10 stiller derimot spørsmål ved premissene. Hun aksepterer ikke Hannahs beskrivelse av mafiaengasjement som eneste mulige løsning, men antar at det må finnes uaktiverede relasjonelle ressurser som kan bringe Hannah nærmere et svar. Som konkretisert i Tabell 30 (side 231) er det en betydelig andel av elevene - særlig kvinner - som på denne måten nekter å akseptere de relasjonelle begrensningene som er lagt inn i situasjonsbeskrivelsen. Ved å reforhandle disse betingelsene i sin interaksjon med Hannah, søker de alternative løsninger som kan gjøre det mulig å overskride det umulige dilemmaet som er skissert.

I det foregående er verktøybruken i de tre elevtekstene perspektivert ut fra relasjonsbegrepet. Som en overgang til det følgende delkapitlet, kan det være interessant å se etter mulige normaspekter i de tre tekstene. Ingen av dem synliggjør eksplisitte normmessige verktøy. Riktignok tar to av elevene i bruk moralsk/etisk ladede termer som "skyld" (elev 40 linje 5) og "ofre" (elev 25 linje 10), men disse begrepene gis ikke normativ karakter. Likevel er det grunn til å spørre om ikke implisitte normative komponenter spiller en forholdsvis vesentlig rolle for verktøybruken i innleggene.

Hos elev 10 og elev 40 framstår en relasjonelt orientert konsekvensbeskrivelse som viktig strukturerende verktøy. I det øyeblikk konsekvenser på denne måten veies mot hverandre, aktiveres verdimeslige føringer. Tydeligst er dette hos elev 40 hvor det stilles spørsmål ved kvaliteten på - og vel dermed også om verdien av - et liv som må leves i bunnløs relasjonell gjeld. Hos elev 10 er konsekvensene beskrevet i et mer saklig-relasjonelt språk, i form av morens fengselsstraff som umuliggjør en normal oppvekst for barnet. Men også i dette ligger det normative føringer. Det dreier seg om en mors sosiale og/eller moralsk/etiske plikter overfor sitt barn. Elev 25 avstår i og for seg fra alle normative føringer, men denne beslutningsvegringen er trolig også normativt motivert. Når valget beskrives som umulig, innebærer det at begge løsninger er uakseptable, og en slik vurdering forutsetter rimeligvis visse verdimeslige og normative preferanser.

## 6.4.1.3 Normaspekter og relasjon og norm i delsituasjon 3a

Refleksjonene i det foregående sannsynliggjør at normmessige aspekter ligger implisitt i større deler av den relasjonelle verktøybruken i delsituasjon 3a. Eksplisitte normaspekter er derimot ikke spesielt framtrødende i delsituasjonen (jfr. Tabell 28, side 229). Bare 16 elever velger å tydeliggjøre slike aspekter. Kan hende ville man ha forventet et høyere innslag i og med at situasjonen presenterer et dilemma hvor begge de løsningene som skisseres vil innebære brudd med etablerte normsett. Både det å la et liv gå til grunne og det å engasjere seg i kriminell virksomhet er tradisjonelt forbundet med klare juridiske og moralske sanksjoner.

Av de 16 elevene som verbaliserer normperspektivet, velger hele 13 en juridisk vinkling mediert gjennom begreper som "lovlig", "ulovlig" og "kriminelt". Hos noen av disse synes det juridiske aspektet å representere en absolutt norm, "Det er ikke lov å bryte loven..." som det heter hos elev 7 (mann, klasse A, utdrag av tekst). Hos andre synes det mer å være snakk om en hensiktsmessighetsvurdering. Den juridiske normen representerer en form for sosial advarsel om risiko som må kalkuleres inn i beregningen: "kriminalitet lønner seg ALDRI" (elev 61, mann, klasse C, utdrag av tekst), "det er noe som aldri fører noe godt med seg" (elev 33, kvinne, klasse B, utdrag av tekst).

Jevnt over finner man ingen tydelig skjelling mellom juridiske og moralske normer i elevenes svar. Bare elev 7 (mann, klasse A) gjør seg refleksjoner omkring dette. Som referert i foregående avsnitt, framstiller han den juridiske normen som en absolutt størrelse. Den moralske normen framstår derimot mer i form av en gradert skala enn en absolutt målestokk, idet det potensielle lovbruddet beskrives som noe som "ikke er så moraskt forkastelig som ellers" (utdrag av tekst). Denne betingede moralske vurderingen er trolig knyttet til det uegennyttige formålet ved Hannahs eventuelle lovbrudd. I tekstene fra andre elever avvises imidlertid et mafiaengasjement også på et utvetydig moralsk grunnlag. Flere elever legger opp til konsekvensanalyser hvor datterens liv stilles opp mot de mange mennesker som kan bli rammet av den mafiavirksomheten Hannah vurderer å involvere seg i.

Med unntak av det juridiske, er denne "liv mot liv" - problemstillingen kan hende det nærmeste vi kommer en egentlig prinsipiell normanvendelse i delsituasjon 3a. Dette perspektivet formuleres tydeligst hos elev 63 (kvinne, klasse D, utdrag av tekst): "Du bør vurdere om et liv virkelig er mer verdt enn et annet, om det er riktig å gjøre alt som står i og utenfor dein makt til å gi datteren din en operasjon som kanskje ikke gir noe resultat uansett. Eller om det er slik at alle bør gis en sjanse, koste hva det koste vil." I motsetning til elev 7 nøyer elev 63 seg med å stille opp det prinsipielle problemet. Hun avstår fra selv å ta stilling til den skisserte normkonflikten i situasjonen.

Hos elev 63 er problemstillingen "liv mot liv" formulert på et generelt grunnlag. Som nevnt i gjennomgangen av den relasjonelle verktøybruken, er dette aspektet primært knyttet til forholdet mellom Hannahs skjebne og barnets skjebne. Hos elev 18 (kvinne, klasse A) formuleres dette slik (utdrag av tekst): "Det du må prøve å tenke deg til er hvordan du vil leve med deg selv etter denne tiden. Vil du klare å tilgi deg selv for å ødelegge deg selv? Eller vil du klare å tilgi deg selv for datterens liv?" Hannahs relasjon til seg selv og til barnet knyttes her sammen med et tilgivelsesaspekt som introduserer et mulig skyldspørsmål og dermed også en mulig konflikt med moralsk/etiske normer.

I tydelig kontrast til disse prinsipporienterte tilnærmingene står ytringer fra en håndfull elever som rendyrker det relasjonelle i mor - barn - forholdet. Hos elev 13 (mann, klasse A) uttrykkes dette slik (fullstendig tekst): "Hadde det vært meg det var snakk om så ville jeg gjort alt som måtte til for å redde datteren min. Til og med gått så langt at jeg hadde blitt med i mafian." Elev 4 (kvinne, klasse A) uttrykker seg på lignende måte (utdrag av tekst): "Som sagt, alt for datteren din." I sistnevnte tilfelle får det relasjonelle nærmest normmessig karakter, en "alt for barnet" - regel.

Normaspektene i delsituasjon 3a er komplekse og ikke enkle å sammenfatte. Men bortsett fra den sistnevnte, og i materialet noe marginale, konflikten mellom juridisk norm og mor-barn-relasjon, framtrer forholdet mellom relasjon og norm, så langt jeg kan se, i overveiende grad som en gjensidig bekreftelse. Dette skjer dels gjennom de allerede omtalte konsekvensrefleksjonene som understreker at et mafiaengasjement vil bringe så vel mor-barn-forholdet som Hannahs egen selvrespekt under en absolutt tålegrense. Formidlingen av denne implisitte tålegrensen synes å aktivere normaspekter knyttet til ansvar og menneskeverd.

Implisitte synteser mellom norm og relasjon synliggjøres etter min oppfatning også gjennom initiativene til en relasjonsbygging som skal tilveiebringe alternative finansieringsformer. Denne relasjonsbyggingen hviler dels på det premisset at dilemmaets to skisserte løsninger begge er uakseptable, med de normmessige begrunnelsene dette måtte implisere. Og dels er det knyttet til en - mer deskriptivt orientert - forestilling om en allmennmenneskelig solidaritet eller hjelpeplikt som kan motivere troen på at et medieframstøt vil vekke medfølelse og engasjement hos potensielle hjelpere.

Bare 12 elever kombinerer helt eksplisitt relasjonsorientert og normorientert verktøybruk i delsituasjon 3a. Hos 7 av disse finner man et sekvensmønster som følger det relasjon-norm-relasjon-mønsteret som ble beskrevet hos noen elever i situasjon 1.<sup>59</sup> I delsituasjon 3a er det imidlertid bare åpningssekvensen som fokuserer på den

---

<sup>59</sup> Bare to elever (elev 33 og elev 52, begge kvinner) anvender sekvensmønsteret i begge situasjonene.

primære interaksjonsrelasjonen mellom eleven og skjermpersonen. I den relasjonelle sekvensen som følger etter normsekvensen er det skjermpersonens relasjoner til andre som står i fokus. Dette er eksemplifisert i Datautdrag 25 (nedenfor).

### **Datautdrag 25: Samlokalisering av relasjon og norm hos elev 49 i delsituasjon 3a**

*Elev 49, kvinne, klasse C, delsituasjon 3a, fullstendig tekst:*

- 1 dette var fryktelig leit å høre. på den ene siden skjønner jeg hvor
- 2 mye datteren din betyr for deg, og at du vil gjøre alt for å redde
- 3 henne, men på den annen side er jeg glad du ikke vil gjøre noe ulovlig
- 4 for å nå målet ditt. men kanskje dette er redningen, kanskje dette
- 5 programmet åpner folks øyne, og at det er noen der ute som har midler
- 6 og muligheter til å hjelpe deg. jeg ønsker deg lykke til, og håper
- 7 inderlig alt ordner seg

Primærrelasjonen mellom eleven og kvinnen etableres i åpningssekvensen i linje 1. Denne relasjonen utvikles videre i linje 1-2 og utvides til å inkludere den syke datteren. I linje 3-4 aktiveres normperspektivet som et juridisk perspektiv i et visst spenningsforhold til kvinnens situasjon. Løsningen antydes i linje 4-6 i form av kvinnens potensielle relasjoner til eventuelle hjelpere.

Av de 12 elevene som kombinerer relasjon og norm i situasjonen, er det bare én som har normperspektivet som åpningssekvens. Interaksjonen i 3a synes altså, i likhet med situasjon 1, å inneholde en tendens til relasjonelle preferanser hos de elevene som aktiverer normperspektivet.

## **6.4.2 Delsituasjon 3d: Sosialpolitisk engasjement i fjernsone**

### **6.4.2.1 Innholdsmessig fokus for svarene i delsituasjon 3d**

Tekstsvarene i situasjon 3 er blitt til i noe ulike interaksjonskontekster. I delsituasjon 3a var svaret som nevnt ledd i en interaksjon med kvinnen Hannah. Interaksjonen i delsituasjon 3d har derimot form av en ren tilbakemelding til medieselskapet TELE 3, med elevenes begrunnelse for det valget de har gjort i delsituasjon 3c om å støtte eller ikke støtte et offentlig norsk engasjement for hjelpetrengende barn i Øst-Europa. Det innholdsmessige fokuset blir følgelig et annet i delsituasjon 3d enn i delsituasjon 3a. Balansen forskyves fra et personfokus i retning et sakfokus, slik det framgår av Tabell 31 (følgende side).

Delsituasjon 3a kombinerte en geografisk moderat fjernsone med et personfokus som skaper et tilnærmet nærsonepreg. I delsituasjon 3d er dette personfokuset fjernet

og erstattet med et politisk sakfokus. Kategorien "sak" blir dermed naturlig nok den helt dominerende i materialet. Samtidig er normperspektivet noe mer framtrødende enn i delsituasjon 3a.

**Tabell 31: Innholdsmessig fokus i svarene fra delsituasjon 3d, anslagsvis angitt**

	<b>FOKUS</b>	Elever med fokus representert i svar. (N=78)	Samlet antall ord i sekvensene.
1	Elevens rolle, egesituasjon	2	28
2	Person	3	32
3	Gruppe	17	274
4	Sak	<b>52</b>	<b>1691</b>
5	Norm	<b>27</b>	<b>724</b>

**Kategoriene:**

*Elevens egesituasjon (1):* fokus på elevens motivasjon og egen sykehusbruk.

*Person (2):* fokus på Hannah fra delsituasjon 3a.

*Gruppe (3):* fokus på nordmenn, syke og eldre i Norge, skattebetalende nordmenn, vår verdensdel, de som sulter, barn i Afrika.

*Sak (4):* fokus på økonomiske ressurser, prioriteringer, mulighet til å hjelpe, fattigdomsproblematikk, gjensidig økonomisk nytte, effekt av hjelp.

*Norm (5):* fokus på rike lands ansvar for fattige, trengendes rett til hjelp, hjelpeplikt, felles ansvar, plikt til å dele, plikt til å bry seg, gjensidighet, humanisme, menneskeverd, medmenneskelighet, menneskeretter, solidaritet.

Av særlig interesse i vår sammenheng er utsagn som er samlet i kategorien "gruppe". Denne betegnelsen antyder at relasjonelle aspekter i noen elevsvar i denne delsituasjonen antar kollektive dimensjoner, slik det vil bli utdypet nedenfor. Denne gruppetenkningen gjenspeiles også på mer implisitt måte i utsagn som her er gruppert under kategoriene sak og norm, og utgjør slik sett et relativt distinkt trekk ved elevtekstene fra denne delsituasjonen.

Svarmønstrene i delsituasjon 3d er ellers preget av eterrasjonalisering av valget i foregående delsituasjon (jfr. Tabell 27, side 227, rad 2). Begrunnelsene hos de elevene som støtter at Norge som stat skal bidra til å bedre forholdene for barn i Øst-Europa (61 elever), går vesentlig på den norske rikdommen og det ansvaret det gir Norge som nasjon (31 elever). Andre henviser til omsorg og medmenneskelighet (5 elever) eller menneskeverd og menneskerettigheter (4 elever), og enkelte mener at Norge vil få tilbake det som blir gitt, økonomisk og på andre måter (5 elever). Nei-argumentene går på prioritering av egen befolkning (8 elever), på større behov i andre deler av verden (5 elever) eller på behovet for strukturelle økonomiske endringer i de hjelpetrengende landene framfor bistand til enkeltmennesker (3 elever).

## 6.4.2.2 Overindividuelle relasjonelle aspekter i delsituasjon 3d

I materialet så langt har den relasjonelle verktøybruken hatt et overveiende individorientert preg. I delsituasjon 2c fant vi imidlertid svake tendenser til bruk av gruppestørrelser som verktøy for å strukturere en debatt. I delsituasjon 3d blir gruppefokuset mer framtrepende. Dette er i og for seg ikke uventet. Spørsmålsstillingen i skjerm-situasjonen legger opp til en refleksjon over forholdet mellom to ulike størrelser, nemlig Norge som nasjon og "syke barn i fattige deler av Europa", primært lokalisert til Øst-Europa.

Forholdet mellom de angitte gruppene blir håndtert med ulike typer verktøy i elevsvarene. Som antydning i oversikten over innholdsmessig fokus, er gruppefokuset eksplisitt i noen av svarene. Men et gruppeperspektiv er også synlig i svar som har et mindre eksplisitt gruppefokus. Det er dermed noe glidende overganger mellom det som i fokusoversikten er karakterisert som gruppefokus og det som betegnes som sak- eller normfokus.

Hos en del elever (om lag 20) domineres refleksjonen over gruppeforholdet av en økonomipreget verktøybruk som toner ned den menneskelige dimensjonen. Men hos en noe større andel av elevene (om lag 30) mener jeg å finne språklige uttrykk som aktiverer ulike avskygninger av et relasjonelt forhold mellom de to gruppene. De mest markerte språklige uttrykkene er oppsummert i Tabell 32 (nedenfor). Her er uttrykkene satt inn i et relasjonelt spenn mellom ego-gruppe og alter-gruppe:

**Tabell 32: Uttrykk for gruppemessig relasjonsperspektiv i delsituasjon 3d**

\* Uttrykk som "elendighet" og "urett" er formelt sett ikke eksplisitt relasjonelle. Men i den konteksten de opptrer i, formidler de etter mitt syn et umiskjennelige relasjonelt aspekt.

Ego-gruppe	Alter-gruppe
Norge, vi her i Norge, vi som bor i Norge, Norge et av verdens rikeste land. Vi i vesten. Vi, vi som har det bra, vi som har muligheten.	Barna, barna i vår egen verdensdel, barn som lider i Europa, barn som ikke har noen skyld, fattige barn. Våre naboer, trengende i vår egen verdensdel, mange i Øst-Europa, elendighet* i Øst-Europa. De som ikke har det så godt, andre som ikke har det så lett, de som ikke er i samme heldige situasjon, de som trenger hjelp. De som har det verst i verden, de fattige landene, personer i land som sliter med fattigdom. Andres nød og forferdelse, den urett* som ikke rammer oss selv.

Det er en viss spennvidde i de språklige verktøyene. De inkluderer også det mer institusjonelle ("Norge") og det mer begrepsmessig abstrakte og prinsipielle ("urett"),



men hovedtyngden aktiverer et forhold mellom grupper av mennesker.<sup>60</sup> Det dreier seg altså, slik jeg ser det, om en relasjon på et overindividuellt plan. Det relasjonelle aspektet er primært markert gjennom ordvalg i beskrivelsen av alter-gruppen. Her fokuseres det på lidelse, uskyld og behov for hjelp på en måte som etablerer og/eller forsterker relasjonelle bånd mellom de to partene.

Når jeg bruker betegnelsen "overindividuelle" relasjoner, mener jeg ikke å stille dette i markert motsetning til et mer individuelt relasjonsaspekt. Materialet har i så måte tydelige eksempler på hvordan individuelle og kollektive komponenter spiller sammen, slik det er uttrykt hos elev 5 (kvinne, klasse A, utdrag av tekst): "Siden jeg akkurat har lest om Hannah er det ikke vanskelig å svare ja ...". Interaksjonsmessig spiller altså delsituasjon 3a med som en del av konteksten. Dette betyr at grupperreferansene i delsituasjon 3d kan romme implisitt personfokus i sterkere grad enn tilfellet ville ha vært om utfordringen i 3c og 3d var blitt gitt i en annen kontekst.<sup>61</sup>

Hos de fleste elevene er det tydelig tale om to distinkte grupper i relasjonen, men hos noen får grupperelasjonen et inklusivt preg. Ego og alter framstår ikke som to ulike poler i en relasjon, men mer som elementer innenfor en felles gruppeidentitet, "vi er alle mennesker" (elev 17, mann, klasse A, utdrag av tekst), "det er vårt felles ansvar å sørge for at alle har det bra" (elev 25, kvinne, klasse B, utdrag av tekst), "verdenssamfunnet er ethvert lands ansvar" (elev 32, mann, klasse B, fullstendig tekst), "vi må stå sammen og prøve å hjelpe hverandre" (elev 42, mann, klasse C, utdrag av tekst). Med en slik verktøybruk formidles en relasjonsorientering med sterke islett av universalitet. Relasjonelle og prinsipielle aspekter synes nærmest å gå opp i hverandre.

Hos 8 elever aktiveres en mer kompleks form for grupperelasjonalitet. Her identifiseres grupper av trengende innenfor Norge som givernasjon, og disse gruppenes behov stilles opp mot behovene i land utenfor Norge. Det er det relativt velkjente temaet "hjelpe gamle og syke i Norge først" som her aktualiseres. Elevene verbaliserer her ikke lenger en identifikasjon med en homogen giverinstans, men stiller seg kritisk utenfor og analyserer forholdet mellom staten som giver og hjelpetrengende i eget og i andre land. Dette betyr ikke uten videre at den mellomnasjonale grupperelasjonen avskrives. Hos de fleste er det ikke snakk om noen prinsipiell

---

<sup>60</sup> Hos noen andre elever (4) markeres dette forholdet mer indirekte ved at de bare refererer alterperspektivet. Ego-aspektet blir da rent underforstått. Motsatsen utgjøres av de 8 elevene som medierer en mer eller mindre konsekvent gruppemessig etisk egoisme, det vil si at de prioriterer norske behov framfor behov i fattigere deler av Europa, eller verden.

<sup>61</sup> I motsetning til elev 5 velger elev 78 (mann, klasse D) å problematisere forholdet mellom individperspektiv og gruppeperspektiv i situasjonen. Han poengterer at det å bruke "offentlige penger på enkeltpersoners kriser i andre land" vil sprengte enhver praktisk organisering av offentlig bistand, og at det er nødvendig med innsats overfor større befolkningsgrupper.

avvisning av en mellomnasjonal hjelperelasjon, men om en prioritering som medfører en betinget nedtoning av denne relasjonen til fordel for innomnasjonale behov.

#### 6.4.2.3 Normaspekter og relasjon og norm i delsituasjon 3d

Som tidligere nevnt, har elevtekstene fra delsituasjon 3d et noe tydeligere normfokus enn tekstene fra delsituasjon 3a. Dette kan ha sammenheng med at elevene i denne situasjonen blir bedt om å begrunne et valg, mens interaksjonen med Hannah i delsituasjon 3a hadde et mer åpent utgangspunkt. Men eksemplene på inklusiv gruppeforståelse som ble nevnt i forrige avsnitt, antyder også at overindividuelle aspekter i temaet kan stimulere til normrelatert verktøybruk.

De 27 elevene som aktiverer et eksplisitt normperspektiv, anvender ulike verbale uttrykk for å konkretisere den moralsk/etiske forpliktelsen. Ordet "hjelp/hjelpe" dominerer (12 elever). En viss utbredelse har også ordene "ansvar" (3 elever), "støtte" (3 elever) og "omtanke" (2 elever), samt uttrykket "bry seg" (2 elever). Begreper som medmenneskelighet, solidaritet og humanisme er også anvendt av enkelte elever.

De språklige sammenhengene som disse ordene og begrepene forekommer i, viser et spenn i fokus. Hovedtyngden av uttrykkene har et ego-perspektiv med utgangspunkt i Norge som den givende part, til dels knyttet til oljerikdom og økonomisk overskudd. Hos 2 elever anlegges det derimot et markert mottakerperspektiv, ved at fokus rettes mot barnas rettigheter. Det dreier seg om retten til en god oppvekst uten "lidelse". Hos 4 elever sammenholdes ego- og alter-perspektivet gjennom et fokus på en gjensidig hjelpeplikt, en plikt til å dele og en rett til samme behandling.

Elevenes ytringer i delsituasjon 3d er preget av en relativt knapp form. Hos de elevene som tydeliggjør grupperelasjon og normaspekt, sammenføres disse aspektene gjerne i ett, konsentrert utsagn. Utsagnet preges av en tett sekvensdanning hvor ego-, norm- og alter-aspektene er vevd sammen. Elev 11 (mann, klasse A) eksemplifiserer slike utsagn fra et ego-perspektiv (utdrag av tekst): "Som det rike landet vi er må vi ta ansvar for de som ikke har det så godt andre steder", mens elev 25 (kvinne, klasse B) ytrer seg fra et fellesperspektiv (utdrag av tekst): "fordi det er vårt felles ansvar å sørge for at alle har det bra, og beholder i alle fall et minimum av menneskeverd". I begge disse utsagnene formidles normperspektivet gjennom et ansvarsbegrep som er stilt mellom ego- og alter-aspektet i en tett ego-/norm-/alter-sekvens. Hos elev 30 (mann, klasse B) sammenholdes normperspektivet på tilsvarende måte med et rent alter-perspektiv (fullstendig tekst): "Barn skal ikke lide står det i menneskerettserklæringen eller noe... OG det er feil å la dem gjøre det (lide)".

Med små variasjoner er disse eksemplene representative for verktøybruken hos alle de 21 elevene (12 kvinner og 9 menn) som forener normperspektivet med et grupperelasjonelt perspektiv. Alle de tre utsagnene som er referert i foregående avsnitt, framstår som eksempler på moralsk/etisk normanvendelse på et generalisert nivå. De rommer altså en prinsipporientert verktøybruk. Utsagnet til elev 11 (referert ovenfor) inneholder riktignok en kontekstuell betingelse knyttet til Norges økonomiske situasjon, men denne betingelsen lar seg forstå som en del av et prinsipp om at rike har ansvar for å hjelpe fattige. Et slikt prinsipp uttrykkes klart av elev 21 (mann, klasse B), ut fra et mer økonomiorientert enn grupperelasjonelt utgangspunkt (utdrag av tekst): "Hvis et menneske spør om hjelp så bør man så langt man kan hjelpe til. Norge er et rikt land og har råd til å hjelpe." Plikten til å hjelpe etter evne formuleres her som et generelt prinsipp, som så appliseres på den aktuelle situasjonen.

Elevene som kombinerer et grupperelasjonelt perspektiv med et normperspektiv i delsituasjon 3d, synes å operere med en eksplisitt eller tilnærmet eksplisitt prinsipiell normanvendelse. Modaliteten i uttrykksformen varierer noe, fra "må" til "bør", og fra at dette er "riktig" til at det er "viktig", og avspeiler slik sett et spenn mellom det definitive og det mer betingede. Men også de mer forbeholdne synes å aktivere en generell hjelpeplikt i relasjonen.

Med den tette symbiosen mellom relasjons- og normaspekter hos disse elevene, blir det problematisk å vurdere om det er relasjon eller norm som utgjør basis for den verktøymessige tilnærmingen til utfordringen. Det kan likevel være interessant å sammenligne de "grupperelasjonelle" elevene med de om lag 20 elevene som primært framhever økonomiske begrunnelser eller betingelser for giverforholdet. Hos de sistnevnte dreier det seg i ikke liten grad om økonomiske kalkulasjoner omkring grunnlaget for hjelp: "Norge har nok ressurser til å hjelpe andre, så hvorfor ikke gjøre det" (elev 6, kvinne, klasse A, fullstendig tekst), og "Internasjonal forståelse er viktig. ved å hjelpe de dårlig stilte i andre land kan vi gi landet et nytt løft. Senere kan de bli økonomiske samarbeidspartnere" (elev 24, mann, klasse B, fullstendig tekst).

Mens samtlige "grupperelasjonelle" elever anlegger et eksplisitt normperspektiv, er det et fåtall av de som mer ensidig vektlegger økonomiaspektet, som markerer noe tilsvarende. Grensedragningene mellom det relasjonelle og det økonomi- og sakorienterte er riktignok langt fra absolutte. Norges økonomiske stilling er framhevet også av flere av de elevene som formidler et "grupperelasjonelt" perspektiv. Relasjonell tilnærming ser i denne delsituasjonen likevel ut til å ha en sterkere normmessig affinitet enn det et mer ensidig økonomiorientert sakfokus har.

Samtidig er det ikke gitt at en kombinert relasjonell og normmessig verktøybruk uten videre har større moralsk/etisk relevans enn mer økonomiske overveielser. Dette

kan illustreres ved en jamføring av de elevtekstene som er gjengitt i Datautdrag 26 (nedenfor).

### Datautdrag 26: Normorientert og økonomiorientert verktøybruk i delsituasjon 3d

*Elev 32, mann, klasse B, delsituasjon 3d, fullstendig tekst:*

1 verdenssamfunnet er ethvert lands ansvar.

*Elev 33, kvinne, klasse B, delsituasjon 3d, fullstendig tekst:*

1 det er Norges posisjon økonomisk som gjør at jeg velger dette svaret.

2 vi har nok av penger til å bruke på bistand. dersom vi skal øke

3 bistanden til 1% av BNP, har vi et godt utgangspunkt for å delta i

4 slike programmer. i tillegg har Norge deltatt i en rekke ufruktbare

5 prosjekter som har kostet oss milliarder-disse pengene burde heller

6 brukes til slike bilaterale prosjekter som vi kan kontrollere

7 resultatene selv

Elev 32 har en ytring hvor relasjonelle og normmessige aspekter knyttes sammen i en formulering på høyt prinsipielt nivå. Hos elev 33 er normmessige og relasjonelle verktøy fraværende, og ytringen er preget av vurderinger knyttet til økonomisk hjelpeevne og hensiktsmessighet. En slik kontrastering kan lett skape det inntrykk at elev 32 anvender en verktøybruk som formidler større moralsk/etisk bevissthet enn det man finner i verktøybruken til elev 33. En slik vurdering av ytringene er imidlertid problematisk. Hvis man spør etter hvilken funksjon disse to språklige ytringene har i konteksten, er de begge eterrasjonaliseringer med utgangspunkt i et positivt svar på utfordringen i delsituasjon 3c. Begge elevene begrunner altså en støtte til norsk offentlig engasjement i Øst-Europa. Den ene framhever det prinsipielle grunnlaget for støtte, mens den andre framhever de sosialøkonomiske og politiske betingelsene som muliggjør en slik støtte. De to elevtekstene kan synes å mediere en noe ulik forståelse av delsituasjonen, som en moralsk/etisk eller en mer politisk orientert utfordring. Slik betraktet framstår begge tilnærminger som eksempler på velfunderte valg av språklige verktøy.

Som før nevnt, anlegger 8 elever et alternativt grupperelasjonelt perspektiv hvor grupper i giverlandet Norge prioriteres foran de trengende i mottakerlandet. Bruken av normverktøy er ikke like tydelig her som i den grupperelasjonelle hovedtrenden, men det antydes en forståelse av hjelpeansvar som et primært indrenasjonalt og ikke mellomnasjonalt anliggende. Samtidig verbaliserer noen av svarene en viss ubekvemhet: "Grunnen til svaret mitt kan virke lite klokt, men ..." (elev 70, kvinne, klasse D, utdrag av tekst), "... egoistisk men sant!" (elev 74, kvinne, klasse D, utdrag av tekst), "... så det er ikke for å virke ego, men ..." (elev 77, mann, klasse D, utdrag av

tekst).<sup>62</sup> Det synes som om elevene her forsøker å gardere seg mot mulige anklager fra en normposisjon som avviker fra deres egen og som øyensynlig tillegges større sosial og/eller moralsk/etisk tyngde eller status. Denne posisjonen er ikke definert, men det er ikke urimelig å anta at det dreier seg om den mellomnasjonalt orienterte grupperelasjonen som tidligere er beskrevet.

### 6.4.3 Oppsummering

Verktøybruken i situasjon 3 er knyttet til to ulike interaksjonsforløp. Elevenes interaksjon med Hannah i delsituasjon 3a er preget av det spekteret av relasjonelle konstellasjoner som situasjonen rommer. I svarene utøves relasjonell reversibilitet på flere plan, knyttet til forholdet mellom eleven og Hannah, og til Hannahs forhold til sitt barn og andre potensielle medsubjekter. Den relasjonelle verktøybruken har til dels implisitte normative aspekter, i form av vurderinger av de ulike valgmulighetene situasjonen rommer. I den eksplisitt normorienterte verktøybruken er både juridiske og moralsk/etiske perspektiver representert. Gjensidig bekreftende synteser mellom norm og relasjon preger deler av materialet, men i overveiende implisitt form, bare i 12 tilfeller er den eksplisitt.

I delsituasjon 3d er den relasjonelle verktøybruken knyttet til et overindividuellt perspektiv, i form av en grupperelasjonalitet med glidende overganger til et mer sakorientert, økonomisk fokus. Det avtegner seg tette bånd mellom grupperelasjonell tilnærming og normmessig verktøybruk. Men innenfor den kontekstualiteten som skjerm-situasjonen definerer, kan også økonomifokuserte tilnærminger forstås som adekvate svar på den utfordringen som er gitt.

## 6.5 Verktøybruk i situasjon 4: møte med AIDS-aksjon

### 6.5.1 Innledende bemerkninger

Utfordringene i situasjon 1, 2 og 3 utgjør en bevegelse med et økende geografisk fjernsoneperspektiv. I situasjon 4 fullføres denne bevegelsen gjennom et fokus på helseproblematikk i et globalt perspektiv. Skjerminformasjonen fra situasjon 4 er gjengitt i appendiks A (side 346ff). Elevene blir innledningsvis informert om en informasjonsaksjon i Sør-Afrika rettet mot hiv og aids. De blir bedt om å signalisere

<sup>62</sup> Denne typen ytringer finnes bare hos disse elevene, som alle er fra klasse D. Denne fordelingen er noe påfallende, men det er vanskelig å si hvilke interaksjonsbetingelser som kan ha medvirket til dette.

hvorvidt de kan tenke seg å delta i aksjonen eller ikke (delsituasjon 4a). Elevene blir videre bedt om å angi hvilken form for støtte de vil gi: pengestøtte oppgitt i kronebeløp og/eller en ukes deltakelse i chat-basert kommunikasjon med sørafrikanske ungdommer som deltar på informasjonssamlinger i hjemlandet (delsituasjon 4b). Deretter bes elevene om å begrunne sin stillingtagen i to svarrunder (delsituasjon 4c og 4d) før de inviteres til å gi en tilbakemelding til den hivsmittede sørafrikanske aksjonslederen med utgangspunkt i en dikttekst hvor han skildrer sine depressive tanker (delsituasjon 4e).

Fjernsonepreget i situasjonen aktiveres gjennom møtet med selve informasjonsaksjonen. Som i situasjon 3 brytes dette fjernsonepreget av et personfokus, her representert ved introduksjonen av den hiv-smittede sørafrikaneren i skjermpresentasjonen og ikke minst gjennom gjengivelsen av hans åpenhjertige dikt i delsituasjon 4e. I likhet med situasjon 3 er også situasjon 4 utformet som et samspill av åpne svarfelt og avkryssingsfelt. Gjennom valgmuligheter og avkryssingsfelt i delsituasjon 4a og 4b utfordres elevene til å signalisere konkrete valg i forhold til aksjonen. Oppslutningen om aksjonen framgår av Tabell 33 (nedenfor).

**Tabell 33: Støtte til aksjoner i delsituasjon 4a og 4b**

Summene av tallene i rad 2 og 3 er høyere enn tallene for generell støtte i rad 1, ettersom 20 elever har valgt å benytte en kombinasjon av de to formene for støtte.

	<b>Støtte til aksjoner</b>	Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
1	Delsituasjon 4a: generell støtte til AIDS-aksjon	12	18	19	10	37	22	59
2	Delsituasjon 4b: pengestøtte til AIDS-aksjon	5	9	9	7	18	12	30
3	Delsituasjon 4b: støtte til AIDS-aksjon gjennom chat-kontakt	10	15	16	8	31	18	49

Som i situasjon 3, er den uttrykte støtten til aksjonen gjennomgående høy også i denne situasjonen. Det er en gjennomgående preferanse for aktiv deltakelse i forhold til ren pengestøtte. De to deltakelsesformene legger ulike premisser for etterrasjonaliseringen omkring eget valg i delsituasjon 4c og 4d. Vurdering av pengestøtte er knyttet til økonomisk situasjon, mens deltakelse i chat-kontakten reiser spørsmålet om tidsressurs og personlige forutsetninger.

Moralsk/etisk representerer situasjon 4 en utfordring i spennet mellom hjelpeplikt og etisk egosentrisitet (delsituasjon 4a-4d). I de to tekstsvarene hvor elevene begrunner

valget og reflekterer omkring eventuell tvil og beslutning (delsituasjon 4c og 4d), har elevene kunnet formidle relasjonell og normmessig støtte til hjelpeanliggendet i aksjonen eller en avvisning av dette. De to svarfasene gir rom for å synliggjøre interne spenningsforhold i tilfang og anvendelse av verktøy hos respondentene.

Det etiske anliggendet i delsituasjon 4e rommer et nærrelasjonelt aspekt. Det dreier seg om i hvilken grad og på hvilken måte elevene velger å møte og ta vare på den unge afrikanerens selvutlevering. Rent formelt kan diktteksten forstås som en litterær/offentlig eller som en personlig/privat ytring. I den grad den sistnevnte forståelsen er lagt til grunn, formidler diktteksten en moralsk/etisk utfordring av nærmest nærhetsetisk karakter. I den grad teksten er forstått og kommentert som en litterær ytring, reises spørsmålet om en slik tilnærming kan forstås som en form for devaluering eller avvisning av det nærrelasjonelle i situasjonen.

## 6.5.2 Delsituasjon 4c og 4d: Interaksjon omkring deltakelse i aidsaksjon

### 6.5.2.1 Innholdsmessig fokus i delsituasjon 4c og 4d

Tekstsvarene i delsituasjon 4c og 4d er blitt til med utgangspunkt i skjerminstruksjoner som ikke er helt entydige på hvem som er elevenes interaksjonspartner. I delsituasjon 4c er det opplyst at interaksjonspartneren er den unge sørafrikaneren som står bak aidsaksjonen. I delsituasjon 4d er det mer uavklart om interaksjonen fortsatt foregår med sørafrikaneren, eller om det er en aksjonskomité eller lignende som framstår som interaksjonspartner.

Det innholdsmessige fokuset i delsituasjonene framgår av Tabell 34 (nedenfor) og Tabell 35 (side 249).

**Tabell 34: Innholdsmessig fokus i svarene fra delsituasjon 4c, anslagsvis angitt**

	<b>FOKUS</b>	Elever med fokus representert i svar. (N=78)	Samlet antall ord i sekvensene.
1	Egen situasjon, egne behov	<b>34</b>	<b>770</b>
2	Behovet for hjelp	<b>32</b>	<b>774</b>
3	Hjelperelasjoner	15	357
4	Prosjektets form og effekt	16	479
5	Norm	15	291

**Kategoriene:**

*Elevens situasjon, behov (1):* Interesse og motivasjon for deltakelse. Forventet personlig utbytte.

Økonomiske, tidsmessige og emosjonelle forutsetninger. Egen tilgang på informasjon.

*Behovet for hjelp (2):* Behovet for aidsinformasjon, aidsproblemets omfang, sykdommens karakter, mangelen på beskyttelse.

*Hjelperelasjoner (3):* Medfølelse med ofre, identifikasjon med ofre, gjensidig nytte, skjebnefellesskap, kontaktskaping.

*Prosjektet (4):* Kvaliteten på prosjektet, prosjektets form, vinkling og effekt, informasjon om prosjektet, alternative tiltak.

*Norm (5):* Offervilje, krav på hjelp, rett til helse/godt liv, plikt til å bry seg, nestekjærlighet, rettfærdig fordeling, gjensidighet.

Som tidligere antydnet er delsituasjon 4c og 4d preget av eterrasjonaliseringer i forhold til valget om å støtte eller ikke støtte aidsaksjonen. Hovedfokus er rettet mot elevens egensituasjon og behovet for hjelp. Ulike kombinasjoner av ego- og alterperspektiver framtrer dermed som dominerende i denne delsituasjonen. Hos en mindre gruppe elever får dette også en tydelig relasjonell utforming. Dette er synliggjort i oversikten i form av kategorien "hjelperelasjoner".

I elevtekstene fra delsituasjon 4c opptrer elevenes egensituasjon dels i harmoni med og dels i konflikt med formålet for aksjonen. De mest vanlige begrunnelsene for å støtte aksjonen er at AIDS er et viktig problem (20), at det er viktig å hindre sykdom (20) og at det er viktig å hjelpe andre (19). Behovet for informasjonsspredning framheves også. Noen elever vektlegger eget utbytte i form av økt kunnskap og sosial kontakt.

Nei-svarene begrunnes hovedsakelig med tidspress (7) og manglende tro på aksjonsformen (6). Mangel på penger, kompetanse og kunnskap er også begrunnelser som er brukt.

I delsituasjon 4d er det naturlig nok spørsmålet om tvil og beslutning som får hovedfokus (Tabell 35, følgende side). Bortsett fra dette vies prosjektets form og effekt en viss oppmerksomhet. For de som gir uttrykk for tvil, er det naturlig å knytte den endelige beslutningen til dette aspektet. For øvrig øker også fokus på elevens egen situasjon og overveielser omkring beslutningen. Fokus på hjelpebehov, hjelperelasjoner og normer avtar tilsvarende.

Bortimot halvparten av elevene (29 deltakende og 8 ikke-deltakende i aksjonen) oppgir at svaret er gitt uten tvil. Resten av elevene gir uttrykk for ulike grader av betenkeligheter i beslutningsprosessen. Tidspress er den viktigste tvils-faktoren i ja-svarene (5), mens det i nei-svarene er egen kompetanse (3). For øvrig er det betydelig spredning i begrunnelsene.



**Tabell 35: Innholdsmessig fokus i svarene fra delsituasjon 4d, anslagsvis angitt**

	<b>FOKUS</b>	Elever med fokus representert i svar. (N=78)	Samlet antall ord i sekvensene.
1	Egen situasjon	<b>22</b>	<b>346</b>
2	Behov for hjelp	13	169
3	Prosjektets form og effekt	<b>21</b>	<b>626</b>
4	Grad av tvil og beslutning	<b>58</b>	<b>371</b>
5	Norm	7	156

**Kategoriene:**

*Egen situasjon (1):* Økonomisk evne, tidsressurs, prioritering, engasjement, motivasjon, kompetanse, livssituasjon.

*Behov for hjelp (2):* Sakens betydning, problemets størrelse, betydning av forebyggelse, kollektiv risiko.

*Prosjektets form og effekt (3):* Utforming, effektivitet, forhold til alternative prosjektformer og formål.

*Grad av tvil og beslutning (4):* Direkte uttrykk for tvil eller ikke-tvil i forhold til avgjørelsen.

*Norm (5):* Hjelpeplikt, felles ansvar, etisk holdning, samvittighet.

Det er svarene i delsituasjon 4c som i hovedsak viser elevenes valg av verktøy i situasjonen. I delsituasjon 4d nøyer flertallet av elevene seg med å bekrefte sitt valg. Bare hos enkelte tilføres det her vesentlig nye elementer i verktøybruken. I analysen nedenfor vil derfor hovedvekten bli lagt på delsituasjon 4c, med enkelte sideblikk til delsituasjon 4d.

#### 6.5.2.2 Relasjonell verktøybruk i delsituasjon 4c og 4d

Mest utbredt i delsituasjon 4c er en svarstruktur som aktiverer en relasjon mellom et ego, representert ved eleven som individ, og et alter, representert ved målgruppen for aksjonen. Hos om lag 30 elever er denne strukturen synbar. Svartypen eksemplifiseres av elev 23 (kvinne, klasse B, delsituasjon 4c, fullstendig tekst): "jeg vil hjelpe andre msk som har det verre enn meg". Verktøybruken hos elevene legger ulike vinklinger på relasjonen mellom ego og alter. Hos noen er det sykdomssituasjonen i Afrika som fokuseres, mens andre framhever mulighetene for sosialt og kunnskapsmessig utbytte for dem selv, eller for begge parter i kommunikasjonen.

Hos om lag 13 elever videreføres tendensen fra delsituasjon 3d med en tydelig overindividuell relasjon mellom ego og alter. Ego-aspektet i gruppefokuset er hos de fleste av disse elevene det tradisjonelle Norge/den vestlige verden, men enkelte knytter det til mer spesifikke grupper, definert institusjonelt (organisasjon) eller aldersmessig (ungdomsgruppen).

Motsatsen til dette gruppefokuset finner man hos 17 elever hvor det relasjonelle aspektet er avstreifet gjennom et markert ego-perspektiv, som enten medierer et negativt svar på deltakelse i aksjonen, eller en deltakelse med begrunnelse i egne behov og egen utvikling. Det relasjonelle avstreifes også hos om lag 22 elever gjennom et perspektiv som løfter begrunnelsen opp på et generelt nivå. Det kan imidlertid diskuteres om det sistnevnte perspektivet skal forstås til forskjell fra det relasjonelle, som et sakperspektiv, eller i forlengelsen av det relasjonelle, som en transformering av gruppeperspektivet opp til et prinsipielt nivå. Tvetydigheten eksemplifiseres av elev 27 (kvinne, klasse B, delsituasjon 4c, fullstendig tekst): "fordi dette er en sykdom som anngår oss alle. det er dessten utrolig viktig å få bukt med disse problemene.". Et relasjons- og gruppeperspektiv ligger latent i første del av ytringen, men medieres som et kollektivt anliggende. I andre del glir dette over i et generelt sakfokus. Hos andre elever avstreifes det relasjonelle, og verktøybruken får et rent saklig preg: "Fordi det er utrolig viktig å formidle viktig informasjon raskt og grundig. Altfor få mennesker har nok kunnskaper om smittsomme sykdommer" (elev 69, kvinne, klasse D, delsituasjon 4c, fullstendig tekst).

Sakorientert og relasjonsorientert verktøybruk kan altså opptre i relativt rendyrket form eller i kombinasjoner. Preferansene kan synes å variere noe, men samlet sett er det lite grunnlag for å stille relasjonelle og generelle tilnærminger i motsetning til hverandre. De nære koblinger mellom perspektivene illustreres hos elev 29 i Datautdrag 27 (nedenfor).

#### **Datautdrag 27: Kombinasjon av generelt og relasjonelt perspektiv i delsituasjon 4c**

*Elev 29, kvinne, klasse B, delsituasjon 4c, fullstendig tekst:*

- 1 Fordi jeg mener at folk har krav på informasjon om AIDS. Jeg mener de
- 2 fleste her i vesten er for selvopptatte og ikke bryr seg nok. Jeg
- 3 ønsker å vise at det finnes de som bryr seg.

Eleven starter i et generelt sakperspektiv (linje 1) med en implisitt referanse til alter-gruppen. Dette kontrasteres gjennom en kritisk beskrivelse av ego-gruppen (linje 1-2), med tilhørende avdekking av en relasjonell mangel. Det individuelle ego-perspektivet til slutt i ytringen (linje 2-3) prøver å fylle noe av det relasjonelle tomrommet, ved å aktivere en mindre, alternativ gruppe innenfor storgruppe størrelsen "vesten". Selv om bare ego er direkte omtalt i det siste utsagnet, ligger alter implisitt i uttrykket "bryr seg".

### 6.5.2.3 Normaspekter og norm og relasjon i delsituasjon 4c og 4d

I det foregående har jeg beskrevet det relativt tette forholdet mellom relasjonelle og mer sakorienterte aspekter i svarmaterialet i delsituasjon 4c. En tilsvarende utfordring reiser seg i beskrivelsen av normaspekter i dette materialet. En del elever (ca 20) begrunner sitt engasjement med at AIDS er et viktig problem med globale konsekvenser. Elev 39 skriver eksempelvis (kvinne, klasse B, delsituasjon 4c, fullstendig tekst): "Fordi AIDS er en utrolig skummel sykdom som det er innmari viktig å forebygge og ikke minst kjempe imot." Verktøybruken formidler et sosialpolitisk engasjement uten eksplisitt normbasis. Symptomatisk er bruken av den noe åpne prioriteringsmarkøren "viktig", framfor den mer entydige normmarkøren "riktig".

Man kan imidlertid neppe forutsette at eleven som benytter det språklige verktøyet, har lagt en slik betydningsnyanse til grunn. Tvert imot kan bruken av det forsterkende adverbet "innmari" antyde et perspektiv som går utover en vurdering av det rent hensiktsmessige. Når hele 19 av elevene velger å anvende adjektivet "viktig" i delsituasjon 4c og 4d, betyr dette at en vesentlig del av svarmaterialet er normmessig uavklart.

Normperspektiver i delsituasjonene 4c og 4d aktiveres av om lag 20 elever, primært i form av normen "hjelpelykt" (11 elever). For øvrig er det tale om ansvar, menneskeverd, gjensidighet, nestekjærlighet, rett til helse og offervilje. Et par elever trekker også inn begrepet "samvittighet" for å beskrive sider ved beslutningsprosessen.

Normaspekter i delsituasjon 4c og 4d inngår i kombinasjoner med de ulike relasjonelle perspektivene som er beskrevet tidligere. Både strukturelt og relasjonelt er det et mangfold som gjør det vanskelig å beskrive gjennomgående mønstre i verktøybruken. Bare et par av elevene nærmer seg det jeg vil karakterisere som et eksplisitt prinsippnivå i sin normmessige verktøybruk. Elev 51 (kvinne, klasse C) formulerer hjelpeplikten som et ufravikelig prinsipp i delsituasjon 4c (fullstendig tekst): "Hvis man kan hjelpe, så hjelper man...sånn burde alle se på tilværelsen". Elev 32 (mann, klasse B) verbaliserer i delsituasjon 4c en relasjonelt farget sympati for mennesker i "tredje verden", men i delsituasjon 4d profilerer han det prinsipielle (fullstendig tekst): "jeg var aldri i tvil. min personlige etiske holdning gjør at jeg aldri kan godta likegyldighet overfor mennesker i lignende situasjoner." Normbruk i materialet for øvrig rommer ansatser til prinsipiell tenkning, men er ikke like eksplisitt og profilert.

Elevenes verktøybruk i delsituasjon 4c og 4d gir eksempler på problematisering av forholdet mellom normmessig utfordring og verktøymessige tilnærminger. Hos elev 72 møter vi en fundamental konflikt mellom moralsk/etisk utfordring og egen kompetanse (Datautdrag 28, følgende side).

**Datautdrag 28: Konflikt mellom moralsk/etisk utfordring og kompetanse i delsituasjon 4c**

*Elev 72, kvinne, klasse D, delsituasjon 4c, fullstendig tekst:*

- 1 Føler meg dum over å ikke delta, og vet det er veldig uetisk. Men jeg
- 2 ønsker bare ikke det. Tror jeg ikke ville vært noe flink og dyktig og
- 3 ikke sterk nok. Aids er så grusomt, så grusomt..

Ytringen til elev 72 har likhetstrekk med ytringen til elev 50 i Datautdrag 1 (side 165). For elev 50 dreide det seg om en konflikt mellom egen forestillingsevne og forskerens krav, mens konflikten for elev 72 dreier seg om egne ressurser i forhold til et moralsk/etisk krav om å hjelpe trengende. Ressursspørsmålet er antydnet gjennom ord som "flink", "dyktig" og "sterk". Ordene refererer øyensynlig til en relasjonell og kommunikativ kompetanse som antas å være nødvendig for å delta i aksjonen. Et delaspekt ved en slik kompetanse vil være en beherskelse av de språklige verktøyene som er nødvendige for å takle den relasjonelle utfordringen og dermed oppfylle kravet fra den moralsk/etiske normen.

Elev 72 retter på denne måten søkelyset mot forholdet mellom en moralsk/etisk norm og mestringen av de kulturelle verktøyene som er nødvendige for å oppfylle normens krav. Andre elever (elev 6, 8 og 31) antyder lignende diskrepans mellom krav og forutsetninger, uten å gjøre det på samme direkte måte som elev 72. At disse tre også er kvinner, er interessant sett i forhold til en mulig antagelse om en særlig språklig-relasjonell kompetanse blant kvinner. Men reservasjonene i delsituasjon 4c og 4d er ikke nødvendigvis uttrykk for en lav språklig-relasjonell kompetanse. Tvert imot kan en slik relasjonell kompetanse tenkes å høyne de kravene aktøren stiller til egen håndtering av utfordringene og dermed også øke bevisstheten omkring de omkostningene som et engasjement kan innebære.

Som en motsats til kompetansetvilen hos elev 72 står tvilsrefleksjonen hos en medsøster fra klasse A. Elev 14 skriver at hun " var lit i tvil siden det kanskje kom til å bli uinteressant eller kjedsom å snakke med andre som kommer kanskje til å dø" (delsituasjon 4d, utdrag av tekst). I motsetning til elev 72 har elev 14 valgt å delta i aksjonen. Men gjennom sin språklige verktøybruk uttrykker hun et nærmest ikke-eksisterende forhold til det moralsk/etiske normgrunnlaget som for andre elever er basis for deltakelse i aksjonen. Mens elev 72 med sine relasjonelle betenkeligheter formidler utfordringen som et tydelig moralsk/etisk anliggende, devaluerer elev 14 den moralsk/etiske dimensjonen og reduserer den relasjonelle utfordringen til et spørsmål om underholdningsverdi.

Dette rent ikke-moralsk perspektivet står igjen i kontrast til ytringen fra en mannlig elev (elev 57, klasse C). I delsituasjon 4c skriver han (fullstendig tekst): "Beklager men jeg kan ikke si at jeg har medfølelse for dere. På en måte så angår det ikke meg at dere ikke klarer å opplyse om det der." På spørsmålet om eventuell tvil i delsituasjon 4d skriver han (fullstendig tekst): "Jeg er ikke i tvil og jeg står for det jeg mener." Til forskjell fra elev 14, verbaliserer elev 57 en relativt tydelig normbevissthet. Uttrykkene "beklager" og "jeg står for det jeg mener" markerer et brudd med en rådende normtradisjon. Dette bruddet er knyttet til en nedskrivning av relasjonelle aspekter, en nedskrivning som her er eksplisitt i motsetning til den mer implisitte relasjonelle reduksjonismen hos elev 14 (foregående side).

Hos noen elever er det spenningsforhold mellom verktøybruken i delsituasjon 4c og 4d. Slike spenningsforhold er eksemplifisert i datautdragene nedenfor:

#### **Datautdrag 29: Spenning i verktøybruk mellom delsituasjonene 4c og 4d**

*Elev 24, mann, klasse B, delsituasjon 4c, fullstendig tekst:*

- 1 AIDS er et problem som ikke gjelder bare de som er smittet. Det er
- 2 viktig at vi kan skape en trygg atmosfære for de smittede og de ikke
- 3 smittede. Smittede skal ikke føle seg som annenrangsborgere. Dette vil
- 4 skape et klasseskille som ikke er ønskelig. Med et problem som kan
- 5 ramme alle, er det viktig at alle bryr seg og.

*Elev 24, mann, klasse B, delsituasjon 4d, fullstendig tekst:*

- 1 Var litt i tvil. Visste ikke om jeg ville ofre andre aktiviteter for
- 2 å drive med dette. I og med at det kan ramme alle kan det ramme
- 3 meg, derfor valgte jeg å hjelpe.

*Elev 74, kvinne, klasse D, delsituasjon 4c, fullstendig tekst:*

- 1 fordi AIDS er et stort problem i Afrika, noe som smiotter over på
- 2 resten av verden og derfor er det viktig at folk skjønner at det er
- 3 viktig å gjøre alt for å stoppe problemet

*Elev 74, kvinne, klasse D, delsituasjon 4d, fullstendig tekst:*

- 1 jeg var usikker på om jeg skulle delta eller gi penger, men jeg syns
- 2 jeg måtte gjøre noe. Samtidig syns jeg det blir litt falskt, for vi
- 3 skla lissom ha dårlig samvittighet for at vi har det godt her i Norge,
- 4 og derfor bryr vi oss. Jeg valgte da den lette utveien, gi penger..
- 5 Noe annet tar man seg lissom ikke tid til, men man føler hvertfall man
- 6 får støttet litt og vise at man bryr seg, bare or å lette litt på
- 7 samvittigheten..

Elev 74 gir i delsituasjon 4c et rent sosialpolitisk rasjonale for sin deltakelse i aksjonen, knyttet til aidsepidemiens globale konsekvenser. I delsituasjon 4d endres

perspektivet til et spørsmål om samvittighet og relasjonalt: "Samtidig syns jeg det blir litt falskt, for vi skla lissom ha dårlig samvittighet for at vi har det godt her i Norge, og derfor bryr vi oss" (linje 2-4). Kvinnen formidler her en kritisk vurdering av påtatt relasjonell atferd som genereres av en form for offentlig normtvang.

Hos elev 24 finner man en lignende, men samtidig annerledes formidlet spenning som ikke er knyttet til samvittighetsbegrepet. I delsituasjon 4c formidler han et universelt perspektiv med klare advarsler mot å gjøre smittede til annenrangs borgere og på denne måten innføre et nytt klasseskille. Ytringen avsluttes med følgende normlignende formulering som oppsummerer et relasjonelt fellesperspektiv: "Med et problem som kan ramme alle, er det viktig at alle bryr seg" (linje 4-5). I delsituasjon 4d snevres perspektivet til et spørsmål om privat tidsprioritering (linje 1-2). Fellesperspektivet aktiveres på nytt, men denne gangen blir det basis for et konsekvensetisk rasjonale med tydelige islett av etisk egoisme: "I og med at det kan ramme alle kan det ramme meg, derfor valgte jeg å hjelpe" (linje 2-3).

Spennene i verktøybruk hos elev 74 og 24 kan leses som et uavklart forhold mellom ulike sjangrer, eller beretningsformer: den kollektive politisk/moralske og den mer private/individuelle. Det kan også leses som eksempler på hvordan programmatisk universalisme avløses av en mer egosentrisk relasjonalt. Hvilke aspekter ved interaksjonen i de to delsituasjonene som eventuelt betinger en slik endring i verktøybruk, er ikke mulig å avgjøre. Delsituasjonene har fra én side sett mange fellestrekk, ettersom de begge etterspør begrunnelser for elevenes valg i de foregående situasjonene. Det som skiller delsituasjonene, er primært de tilhørende instruksene på skjermen. I delsituasjon 4d introduseres spørsmålet om tvil. Dette kan forstås som en konstituering av kontekst med mer personlige dimensjoner som muligvis befordre den overgangen fra generelle til individuelle perspektiver som de to elevene synliggjør.

### **6.5.3 Delsituasjon 4e: Meldinger til hiv-smittet sørafrikaner**

#### **6.5.3.1 Innholdsmessig fokus i delsituasjon 4e**

Utgangspunktet for interaksjonen i denne situasjonen er sørafrikanerens dikttekst, et ganske nakent uttrykk for fortvilelse over egen livsskjebne (jfr. appendiks A, side 350). Som før nevnt gir skjerminstruksjonen i de foregående delsituasjonene et noe uavklart bilde av hvem som er parter i interaksjonen. I delsituasjon 4e er derimot premissene i skjermtteksten helt entydige. Det er den hiv-smittede sørafrikaneren som

framstår som elevenes medsubjekt.<sup>63</sup> Det innholdsmessige fokuset avspeiler dette, slik det framgår av Tabell 36 (nedenfor):

**Tabell 36: Innholdsmessig fokus i svarene fra delsituasjon 4e, anslagsvis angitt**

	<b>FOKUS</b>	Elever med fokus representert i svar. (N=78)	Samlet antall ord i sekvensene.
1	Egen situasjon, opplevelse	17	259
2	Støtte til person	<b>53</b>	<b>1621</b>
3	Støtte til prosjekt	22	566
4	Dikttekst	23	265
5	Norm	4	79

**Kategorier:**

*Egen situasjon (1):* Uvirkelighet, følelsesmessig reaksjon, manglende erfaring, manglende forestillingsevne, mangel på ord, mangel på hjelpemulighet.

*Støtte til person (2):* Støtteerklæring, gode ønsker, gode råd, ros, uttrykk for medfølelse, forståelse og samhörighet.

*Støtte til prosjekt (3):* Rosende omtale av initiativ, forhåpninger om positivt resultat med enkelt merknader til form.

*Dikttekst (4):* Innhold, stemning, formidlingsevne, uttrykk for åpenhet, estetikk, tekstlig kvalitet.

*Norm (5):* Hjelpeplikt, opplevelse av skyld.

Delsituasjon 4e knytter trådene tilbake til situasjon 1, med en relativt massiv mobilisering av språklige støtteerklæringer. Disse er primært knyttet til den aidssyke sørafrikanerens personlige situasjon. Men de tar også form av rosende omtale av prosjektet og av hans evne til å uttrykke sin livssituasjon gjennom en poetisk tekst. Det eksplisitt normmessige trer helt i bakgrunnen i interaksjonen i denne delsituasjonen.

### 6.5.3.2 Relasjonell verktøybruk i delsituasjon 4e

Med den sterkt personlige diktteksten i delsituasjon 4e aktiveres en kommunikasjonssituasjon som har likhetstrekk med situasjon 1. Elevsvarene er til dels preget av den samme fortrolige jeg-du-relasjonen, og den relative forekomsten av pronomenet "du" er på 4,6% (127 forekomster), altså noe høyere enn i situasjon 1 (jfr. fotnote 57, side 230). Selv om det geografisk sett er tale om en fjernsone, aktiveres noe av den samme nærsonekonteksten som i situasjon 1. Dette er i og for seg ikke

<sup>63</sup> 66 av elevene bruker 2. person som svarform, altså en direkte henvendelse til sørafrikaneren. Bare 5 elever velger 3. person, det vil si at de omtaler sørafrikaneren og hans tekst i stedet for å henvende seg til ham. (Resten av svarene mangler eksplisitt pronomenbruk).

overraskende. Den personlige tonen i diktteksten legger opp til dette, og resulterer i et svarmateriale med en sterk dominans av relasjonsorientert verktøybruk.

Den relasjonelle verktøydominansen i delsituasjonen formidler primært en direkte personlig støtte, supplert med personlige oppmuntringer med utgangspunkt i aidsaksjonen og den publiserte diktteksten. De relasjonelle verktøyene som tas i bruk, spenner over et forholdsvis bredt spekter. Elevene formidler innlevelse, medfølelse og ros, gir støtteerklæringer, oppfordrer til positiv tenkning og til å ta vare på relasjoner, samt at de risser opp perspektiver som gir håp. Preferansene for relasjonelle verktøy blant kvinnelige og mannlige elever er også her noe ulik. Uttrykkene "kjemp", "hold ut" og "ikke gi opp" har en overvekt av mannlige brukere (11 menn og 5 kvinner), mens uttrykket "føler med deg" og lignende formidlinger av medkjensle har en overvekt av kvinnelige brukere (9 kvinner og 1 mann). Dette spennet mellom det mer heroiserende og det mer intimiserende har et midtpunkt i det relativt nøytrale uttrykket "lykke til" som brukes av like mange kvinner og menn.

Relasjonen utfoldes som nevnt hovedsakelig gjennom en individorientert interaksjon mellom eleven og den hiv-smittede sørafrikaneren. Men ulike varianter av grupperelasjoner aktiveres hos et mindretall av elevene. Det dreier seg for det meste om elever som utvider alter-perspektivet fra et fokus på ett enkelt individ til å omfatte alle hivsmittede og hjelpetrengende. Hos enkelte veksler individ- og gruppefokus både i ego- og alter-aspektet av relasjonen. To elever skiller seg her ut. Den ene (elev 17, mann, klasse A) allierer seg med afrikaneren i en "vi"-gruppe, mens de hjelpetrengende blir alter-gruppe. Elev 43 (kvinne, klasse C) mobiliserer verbalt sett hele den vestlige verden som ego-aspekt, før hun individualiserer relasjonen (fullstendig tekst): "Vi føler med deg!! alle i den vestlige verden føler med deg! Skulle inderlig ønske at jeg kunne gjort mer for deg!"

Den relasjonen mellom ego og alter som aktiveres i elevsvarene, er ikke til stede i forkant av situasjonen, den konstitueres i og med elevenes svar på henvendelsen. En slik etablering krever et minimum av forståelse for og innlevelse i den personlige situasjonen som er utgangspunkt for relasjonen. En del av elevsvarene inneholder språklige utsagn som kommenterer dette forholdet direkte. Det interessante er at valgene av språklige medieringer her går i to distinkt ulike retninger. 11 elever uttrykker at de forstår den situasjonen den hiv-smittede befinner seg i, mens 10 elever sier at det er vanskelig eller umulig å forstå eller sette seg inn i slike eksistensbetingelser. Det er primært kvinnene i materialet som anvender disse språklige uttrykkene.

De to uttrykksmåtene formidler noe ulike relasjonelle tilnærminger. Uttrykk for forståelse formidler identifikasjon med den hiv-smittedes livssituasjon. Uttrykk for det



motsatte formidler også ulike grader av innlevelse, kombinert med en respekt for det unike i livserfaringen til den som er rammet av lidelsen. Elev 8 (kvinne, klasse A) skriver eksempelvis: "Jeg kan ikke engang forestille meg hvordan du har det. Det må være helt forferdelig for deg" (utdrag av tekst). Denne eleven gir uttrykk for at den hiv-smittedes livssituasjon er fundamentalt ulik hennes egen, og at det derfor ikke er mulig for henne å sette seg inn i situasjonen. Samtidig formidler hun også en innlevelse i situasjonen ved å forsøke å sette ord på den hiv-smittedes livsopplevelse. Denne kombinasjonen av uttrykk for forståelse og ikke-forståelse finnes hos flere elever. Dette vitner om hvordan de to uttrykksmåtene framstår som komplementære mer enn som kontrasterende i denne konteksten.

Dikttteksten som er utgangspunkt for svarene, framstår som en dypt personlig skildring av den håpløsheten en hiv-smittet kan oppleve. Slik sett legger skjermutspillet opp til en respons på dette sterkt personlige planet. Likevel velger en betydelig del av elevene å fokusere på sørafrikanerens prosjekt også i sine svar på denne delsituasjonen. Dette er neppe å forstå som noen avledningsmanøver. Positive utsagn om prosjektet er gjennomgående vevet sammen med utsagn som medierer personlig støtte til den hiv-rammede, slik det eksemplifiseres hos elev 70 (kvinne, klasse D, fullstendig tekst): "For et flott dikt du har skrevet. Får vondt av tanken på at noen skal ha det så forferdelig som du. Men du er helt fantastisk som også vil hjelpe andre for å slippe å komme i samme situasjon. Skulle ønske jeg kunne hjulpet deg...Håper det blir mulighet for det."

### 6.5.3.3 Normaspekter og norm og relasjon i delsituasjon 4e

Tekstmaterialet i delsituasjonen inneholder svært få eksempler på eksplisitt normaktivering. Ikke uventet synes det nok en gang å være hjelpeplikten elevene referer til. Hos elev 17 (mann, klasse A) skjer det direkte ("vi må hjelpe"), mens elev 78 (mann, klasse D) vinkler det mer i retning omtanke ("flink som tenker på din neste"). Hos to andre elever er aktiveringen mer negativ og indirekte. Elev 72 (kvinne, klasse D) beskriver lidelsen som "urettferdig", og elev 37 (kvinne, klasse B) formidler egne samvittighetskvaler i forhold til situasjonen ("jeg har skyldfølelse"). De to siste normperspektivene er knyttet relativt tydelig til en reaksjon på innholdet i sørafrikanerens diktttekst og formidler en forholdsvis distinkt moralsk/etisk forståelse av situasjonen med utgangspunkt i en urettferdighet som impliserer moralsk ansvar og skyld. Den moralsk/etiske urettferdigheten har sin positive motsvarighet i plikten til omsorg og til å yte hjelp som vektlegges i de to førstnevnte svarene.

Det aktive, handlingsorienterte normperspektivet finnes også mer implisitt hos en større gruppe elever (om lag 27). Det dreier seg med få unntak om en underliggende aktivering av hjelpeplikten knyttet opp imot sørafrikanerens aidsaksjon. De språklige verktøyene formidler både respekt og begeistring for det engasjementet sørafrikaneren har tatt, og gjør at han framstår som noe i retning av et moralsk/etisk ideal, slik det uttrykkes av elev 25 (kvinne, klasse B, utdrag av tekst): "du gjør en fantastisk innsats du gjør i å prøve å forhindre at andre blir rammet av det samme som deg. jeg er imponert og rørt av din omtanke for andre mennesker, og skulle ønske at jeg var like sterk om jeg personlig kom i din situasjon."

I likhet med den relasjonelle verktøybruken i delsituasjon 4e har også den normmessige visse fellestrekk med situasjon 1. Den eksplisitte normaktiveringen er beskjedent, mens det er spor av en relativt utstrakt implisitt normanvendelse. Delsituasjon 4e er fra en side sett mindre moralsk/etisk forpliktende enn situasjon 1. Valget om å delta eller ikke delta i aksjonen er allerede tatt. Elevene blir rett og slett bedt om å sende en personlig melding til sørafrikaneren med diktteksten som et kommunikativt bakgrunnstepp. Den omfattende mobiliseringen av relasjonell støtte synes slik sett å mediere en utbredt moralsk/etisk konsensus knyttet til hjelpeplikten som etisk ideal, parallelt med vennsolidariteten som grunnorm i situasjon 1.

Delsituasjon 4e gir få holdepunkter for å vurdere prioriteten til det relasjonelle versus det normmessige. Hos én av de fire som aktiverer normperspektivet, medieres det relasjonelle som en basis før normaspektet introduseres. Hos de øvrige tre er aspektene mer tett sammenvevet. Disse fire eksemplene er for få til å kunne beskrive noe form for sekvensielt mønster.

#### 6.5.4 Oppsummering

Den relasjonelle verktøybruken i delsituasjon 4c og 4d har form av ego-alterperspektiver med visse innslag av overindividuell, gruppeorientert relasjonaltet. Relasjonalteteten utfordres av verktøybruk som medierer utpreget egosentrisitet. På den annen side aktiveres sterkt generaliserende perspektiver som til dels utgjør sammenknytninger av sakorientert og relasjonell verktøybruk. Verktøybruken i delsituasjon 4c og 4d viser et spenn mellom en mer sosialpolitisk og en mer normmessig tilnærming. Hjelpeplikten framstår som viktigste enkeltnorm. Kombinasjoner av relasjon og norm framtrer i ulike former. Enkelttekster fra delsituasjon 4c og 4d medierer spenning mellom normkravene i situasjonen og elevens verktøymessige kompetanse, og mellom universaliserende, prinsipporientert verktøybruk og mer individuelle, partikulære perspektiver hos enkeltelever.

I delsituasjon 4e har verktøybruken en sterkt relasjonell dominans. Tekstene synliggjør et visst spenn mellom heroiserende og intimiserende verktøy hos henholdsvis mannlige og kvinnelige elever. Verktøybruken formidler i hovedsak en individorientert interaksjon, men det finnes også uttrykk for ulike varianter av grupperelasjonalitet. Den eksplisitte bruken av normorienterte verktøy er svært sparsom i delsituasjon 4e. Men det kan spores en relativt utbredt implisitt normbruk knyttet til normen hjelpeplikt.

## **6.6 Analyse og videre drøfting**

I den foregående analysen har jeg rettet fokus mot forekomster av relasjonell og normmessig verktøybruk i elevmaterialet, og framhevet noen funksjonsaspekter ved denne verktøybruken. Forekomstanalysen viser ulike frekvenser i bruken av relasjons- og normverktøy i materialet. Relasjonelle verktøy dominerer i situasjon 1 og i delsituasjon 4e, mens frekvensen av norm- og prinsipporienterte verktøy er høyest i delsituasjon 2b.

Funksjonsaspekter ved verktøybruken er i hovedsak knyttet til formidling av relasjonell støtte og hjelp (og kritikk av manglende støtte) og en normbruk som underbygger slike formidlinger. Samvirke mellom relasjonelle og normmessige verktøyformer synes å forekomme i alle de fire situasjonene. I de sterkt relasjonelt pregede situasjonene blir den normmessige verktøybruken til dels implisitt (situasjon 1 og delsituasjon 4e), mens den blir tydelig i situasjoner preget av konflikt og divergens (delsituasjon 2a, 2b og delvis 3a). I tekster hvor både relasjonelle og normmessige verktøy er anvendt, synes forholdet mellom disse verktøyene gjennomgående å være preget av et tett samvirke og til dels av uanstrengte bevegelser mellom verktøyformene.

Funksjonsaspekter er også synliggjort i form av kritiske spenninger mellom utfordringen eleven møter og tilgangen på relasjonelle verktøy. Dette dreier seg dels om eksplisitt verbaliserte misforhold mellom utfordring og verktøymessig kompetanse. Men det dreier seg også om forskjeller i verktøybruk mellom grupper av elever (kvinnelige og mannlige) som antyder ulike verktøytilfang eller verktøypreferanser, særlig knyttet til nærrelasjonelle utfordringer.

Funksjonsaspekter ytrer seg også i verktøybruk hos elever som på ulike måter utfordrer rådende normbetingelser under elevundersøkelsen. Det dreier seg dels om verktøybruk som synes å ha en premissutfordrende funksjon i forhold til undersøkelsessituasjonen og dels om verktøybruk som problematiserer deltakelse i aksjonene i situasjon 3 og 4 i undersøkelsen. Det handler også om verktøybruk som

verbaliserer spenning mellom offisielle og mer personlige tilnærminger til utfordringen i situasjon 4.

De trekkene ved verktøybruken i elevdata som er oppsummert i det foregående, danner utgangspunktet for drøftingene i det følgende, avsluttende kapitlet i avhandlingen.

# 7 Drøfting og konklusjon

## 7.0 Innledning

I den foregående analysen har jeg tydeliggjort trekk ved den relasjonelle og normmessige verktøybruken i elevmaterialet. I dette avslutningskapitlet vil resultatene av analysen i kapittel 6 bli gjenstand for videre drøfting med utgangspunkt i prosjektets problemstillinger. Jeg har valgt å strukturere hovedtyngden av drøftingen i dette kapitlet ut fra de to delproblemstillingene som ble formulert innledningsvis (kapittel 1.4, side 24ff). Drøftingene i inneværende kapittel forløper altså i faser, slik det tidligere er skissert i Tabell 10 (side 127, rad 3, 4 og 5). I Figur 3 (nedenfor) er disse fasene skjematisk framstilt.

Kapittel	Elevsiden	Den fagdidaktiske siden
7.1	<p><b>Drøfting av delproblemstilling 1</b>                      Perspektivering av elevdata ved hjelp av Benhabibs etikkteori</p> <p>⇓</p>	
7.2	<p>⇓                      ⇓                      ⇓                      ⇓</p>	<p><b>Drøfting av delproblemstilling 2</b>                      Perspektivering av etikkdidaktisk teksttilfang i sammenligning med elevdata</p> <p>⇓</p>
7.3	<p><b>Drøfting av hovedproblemstilling og konklusjoner</b></p>	
7.3.1	<p>Teoretisk perspektivering av forholdet mellom elevside og fagdidaktisk side</p>	
7.3.2 - 7.3.5	<p>Fire konklusjoner og utfordringer med utgangspunkt i forholdet mellom elevside og fagdidaktisk side:</p>	
	<p>1 <i>Relasjon/norm og etikkdid.</i></p>	<p>2 <i>Verktøytilgang og etikkdid.</i></p>
	<p>3 <i>Normsetting og etikkdid.</i></p>	<p>4 <i>Sosiokulturell teori og etikkdid.</i></p>

**Figur 3: Drøftingsfaser i kapittel 7**

Den første fasen (kapittel 7.1, side 262ff) gjelder elevsiden i prosjektet, og drøftingen i denne fasen belyser prosjektets første delproblemstilling, det vil si elevers bruk av relasjonelle og normmessige verktøy. I denne drøftingen anvender jeg Benhabibs etikkfilosofiske syntese mellom relasjon og norm som perspektiverende

teoritilfang for å tydeliggjøre trekk ved verktøybruken i elevmaterialet (jfr. kapittel 2.3, side 46ff).

Den fagdidaktiske siden har jeg introdusert tidligere, i form av et tilfang av etikkdidaktiske tekster (kapittel 3, side 60ff). Der ble dette teksttilfanget belyst med utgangspunkt i de etikkteoretiske debattlinjene i kapittel 2. I den andre drøftingsfasen i inneværende kapittel (kapittel 7.2, side 287ff) retter jeg på nytt oppmerksomheten mot denne fagdidaktiske siden, men nå med utgangspunkt i det drøftede elevmaterialet fra kapittel 7.1. Slik belyser denne drøftingsfasen prosjektets andre delproblemstilling, nemlig forholdet mellom elevtekster og etikkdidaktiske tekster. I midtdelen av denne andre drøftingsfasen (kapittel 7.2.2, side 291ff) anvender jeg den sosiokulturelle "nærmeste utviklingssonen" (jfr. kapittel 4.8, side 109ff) som rammeforståelse for å perspektivere ansvarsbegrepet i elevmateriale og lærebøker.

Behandlingen av de to delproblemstillingene danner utgangspunkt for belysningen av og svaret på prosjektets hovedproblemstilling, det vil si forholdet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden i prosjektet (kapittel 7.3, side 302ff). Svaret på hovedproblemstillingen tar utgangspunkt de aspektene av samspill og spenning mellom elevside og fagdidaktisk side som jeg har synliggjort gjennom de to foregående drøftingene. Først foretar jeg en teoretiske perspektivering av forholdet mellom elevside og fagdidaktisk side (kapittel 7.3.1, side 303ff) med utgangspunkt i Kvaless skjelning mellom ulike gyldighets- og sannhetsformer (introdusert i kapittel 5.2.4, side 135ff) og supplert med Wartofskys skjelning mellom sekundære og tertiære artefakter (introdusert i kapittel 4.6, side 106f). Deretter utmynter jeg dette forholdet i fire konklusjoner med tilhørende utfordringer til etikkdidaktikken (kapittel 7.3.2 - 7.3.5, side 307ff). Avslutningsvis vurderer jeg premissene for en videre anvendelse av prosjektets resultater (kapittel 7.4, side 318ff).

### **7.1 Delproblemstilling 1: Relasjon og norm i elevtekster**

Utgangspunktet for elevundersøkelsen var å skaffe til veie et materiale som kunne belyse relasjonell og normmessig verktøybruk hos elever i videregående skole. Dette fokuset på forholdet mellom relasjon og norm har sitt utspring i sentrale etikkteoretiske debattlinjer, slik det er skissert i kapittel 2 i avhandlingen. Debattlinjene møtes i Seyla Benhabibs forening av de to aspektene i en programmatisk syntese, hvor relasjon og norm ikke utgjør motsetninger, men er nært forbundet og balanserer hverandre (Benhabib 1992/1997). Med utgangspunkt i denne syntesen ble prosjektets første delproblemstilling formulert:

*Delproblemstilling 1: Hva kjennetegner bruken av relasjonsorienterte og norm-/prinsipporienterte moralsk/etiske verktøy hos elever i faget religion og etikk?*

Mitt anliggende i analysen har altså vært å beskrive karakteristiske trekk ved den relasjonsorienterte og norm-/prinsipporienterte verktøybruken i elevmaterialet. Beskrivelsene i det foregående analysekapitlet har dreiet seg om i hvilken form og i hvilket omfang denne verktøybruken framtrer i elevenes ytringer (verktøyforekomst) og hvordan disse verktøyene anvendes i situasjonene (verktøyfunksjon).

Konklusjonen på denne analysen av elevmaterialet er at både relasjonsorienterte og norm- eller prinsipporienterte verktøy forekommer i materialet. Videre opptrer verktøy fra disse kategoriene i samspill med hverandre i deler av materialet. Samtidig er det likeså tydelig at verktøybruken varierer betydelig både i frekvens og karakter mellom de ulike skjermssituasjonene.

Det beskrevne samspillet mellom verktøykategoriene innebærer at det er grunnlag for å drøfte de analyserte elevdataene og Benhabibs interaktive universalisme i lys av hverandre. Forholdet mellom Benhabibs teoretiske modell og de tekstene som er analysert i foregående kapittel, blir derfor min innfallsvinkel til et svar på første delproblemstilling. Framstillingen i det følgende blir todelt. Først vil jeg hente fram de trekkene ved elevdata som synes å bekrefte forekomster av det samspillet mellom relasjon og norm/prinsipp som Benhabib postulerer. Dernest går jeg inn på trekk ved verktøybruken som stiller dette samspillet i et mer kritisk lys, det vil si at jeg problematiserer den teoretiske syntesen mellom relasjon og norm med basis i datatilfanget.

### **7.1.1 Samspill mellom relasjon og norm i materialet**

I den etikkteoretiske gjennomgangen i kapittel 2 ble Benhabibs syntese presentert som et gjensidig samspill mellom relasjoner og prinsipper. Normene representerer en nødvendig universalisering av relasjonene for å hindre en partikulær ensidighet. Relasjonene er på sin side både et utgangspunkt for normdanningen og samtidig et nødvendig korrektiv til normdanningen for å hindre at prinsippetenkningen blir kontekstløs. I det følgende vil disse aspektene ved Benhabibs modell bli satt i forhold til de beskrevne forekomstene av relasjonell og normmessig verktøybruk i elevmaterialet.

#### 7.1.1.1 Relasjon og norm i konsenspregede situasjoner

Slik Benhabib formulerer seg i sin gjennomgang av Kohlberg-Gilligan-debatten, framstår relasjonen hos henne som en basis for moralsk/etisk aksjon og refleksjon. Dette utgangspunktet konkretiseres i mitt datamateriale i særlig grad i situasjon 1 (elevtekstene til den kreftsyke) og delsituasjon 4e (elevtekstene til den hivsmittede). Her finner man en dominans av relasjonell verktøybruk som setter et tydelig preg på elevenes interaksjon med de to sykdomsrammede. Hos hovedtyngden av elevene formidles det i disse situasjonene en betydelig relasjonell støtte til de to rammede, som selv, direkte eller mer indirekte, signaliserer et behov for slik støtte.

Samtidig er det en forholdsvis lav eksplisitt normanvendelse i elevtekstene fra de to nevnte situasjonene. Samspillet mellom relasjon og norm er dermed ikke synlig i klartekst. Etter mitt syn er imidlertid også dette et forhold som bekrefter Benhabibs framstilling. Hun beskriver normer som implisitt tilstedeværende i relasjonen, og dette vil måtte innebære at et svar på en moralsk/etisk utfordring ikke uten videre krever at man formulerer et eksplisitt normgrunnlag, så lenge det ikke foreligger noen konflikt mellom ulike normkrav og/eller ulike relasjonelle behov.

I de to nevnte skjermersituasjonene er den moralsk/etiske utfordringen brakt ned på et tilnærmet grunnivå. Valget står mellom det å bry seg og det å ikke bry seg. En eventuell konflikt i situasjonen står dermed mellom en relasjonell/etisk egosentrisitet på den ene siden og en relasjonell/etisk altruisme på den annen. En slik konflikt er bare aktivert hos et lite mindretall av elevene i situasjon 1 og delsituasjon 4e. Når flertallet av elevene ikke reiser spørsmålet om relasjons- eller normkonflikt i disse situasjonene, tolker jeg dette slik at de framstiller situasjonen som moralsk/etisk entydig. For hovedtyngden av elevene blir det dermed heller ikke påkrevet å tydeliggjøre normer som verktøy for konflikthåndtering.

Den sterke dominansen av relasjonell verktøybruk i de to nevnte situasjonene illustrerer Benhabibs kritiske oppgjør med den etiske universalismen i Kohlbergs og Habermas' utforming. Lest med Kohlbergs og Habermas' briller vil den manglende klargjøringen av prinsipielt normgrunnlag i elevmaterialet i situasjon 1 og delsituasjon 4e, bety at disse situasjonene ikke blir gitt moralsk/etisk status. Situasjonene og verktøybruken reduseres til anliggender som dreier seg om "det gode liv". Det er nettopp på dette punktet Benhabib setter inn sin kritikk av det hun kaller den substitusjonelle universalismen hos blant annet Habermas og Kohlberg. De relasjonelle anliggende som verbaliseres i elevtekstene fra de to situasjonene, vil fra Benhabibs ståsted tvert imot være et uttrykk for et umistelig moralsk/etisk anliggende. Medieringer av støtte, hjelp og omsorg tilhører essensen i den interaktive relasjonaliteten som ifølge Benhabib er et moralsk/etisk kjerneaspekt. En eventuell



normmessig eller prinsippmessig klargjøring og legitimering av disse betingelsene endrer ikke den moralsk/etiske statusen som elevutsagnene allerede besitter i og med den normativiteten som ligger implisitt i de relasjonene som verktøybruken etablerer eller forsterker.

For Benhabib handler det om at moralsk/etiske normer trer fram fra relasjoner hvor disse normene ligger implisitt. Slike implisitte normaspekter synes også å forekomme i elevmaterialet. Som beskrevet i analysen, inneholder elevtekstene fra situasjon 1 og delsituasjon 4e betydelige forekomster av implisitte normer, til dels antydning gjennom forsterkende adverbialbruk. Ovenfor er den relasjonelle dominansen i disse to situasjonene lest som en formidling av en relasjonell og normmessig entydighet. Det implisitte, og dermed uproblematiskerte, normnærværet i situasjonene kan leses som en ytterligere understrekning av en slik entydighet.

Både den noe sparsomme eksplisitte normbruken og den etter alt å dømme atskillig mer utbredte implisitte normbruken i de to situasjonene får dermed et annet formål enn å klargjøre situasjonen som en moralsk/etisk eller relasjonell utfordring. I analysen av situasjon 1 har jeg beskrevet normbruken i disse situasjonene som et medierende verktøy som forsterker en allerede etablert relasjonell basis. I delsituasjon 4e er den normmessige verktøybruken ikke like lesbar, men kan synes å ha en lignende funksjon.

#### 7.1.1.2 Relasjon og norm i konfliktsituasjon

Den relasjonelle basisen i Benhabibs interaktive universalisme bekreftes altså av hovedtyngden av elevene i to av situasjonene i materialet, i en interaksjon preget av relasjonell og normmessig entydighet. I Benhabibs modell utfordres det relasjonelt entydige først i det øyeblikket det foreligger en konflikt mellom ulike relasjonelle behov. Det er når slike konfliktsituasjoner oppstår, at den implisitte normdanningen må gjøres eksplisitt og anvendes på tvers av situasjoner og relasjoner for å etterprøve handlingsalternativene gjennom reversibilitet, det vil si gjennom en utforsking av situasjonen fra ulike synsvinkler. I elevmaterialet utspilles en slik normanvendelse i utstrakt grad i delsituasjon 2a og 2b.

Disse to delsituasjonene består formelt sett av en dobbeltinteraksjon, først mellom kvinnen/mannen og voldsofferet og dernest mellom eleven og kvinnen/mannen. I analysen har jeg antydning at det i en del av elevsvarene også dreier seg om en trippelinteraksjon, idet mer implisitte relasjoner mellom elev og voldsoffer også kan spores i elevenes ytringer. Denne sistnevnte, latente eller implisitte relasjonen representerer en saklig parallell til den positive relasjonen mellom elev og

venn/venninne i situasjon 1. Kvinnens og mannens entydige avvisning av offeret i skjermtekstene utgjør dermed en skarp kontrast til det relasjonelle engasjementet som har preget hovedtyngden av elevinteraksjonen med den kreftsyke i minuttene før elevene ble presentert for voldssituasjonen.

Kvinnens emosjonelt fargede språk i delsituasjon 2a kan leses som en overveiende relasjonell avvisning, og fraværet av selvkritikk hos kvinnen kan representere et normmessig tomrom mer enn en latent normkonflikt. Mannens situasjonelle avskrivning av hjelpeplikt og ansvar i delsituasjon 2b har et mer normmessig og prinsipielt preg, selv om den saklige knappheten og formalismen i ytringen også kan leses som en markering av relasjonell avstand og kulde. Elevenes møte med kvinnen og mannen i delsituasjon 2a og 2b rommer følgelig både relasjonelle og normmessige utfordringer.

Elevenes normaktivering i de to delsituasjonene er først og fremst knyttet til gjensidighetstanken, hjelpeplikten og, for delsituasjon 2b's vedkommende, også til ansvarsbegrepet. Både gjensidighetstanken og hjelpeplikten formidler gjennomgående en relasjonelt farget norm- og prinsipporientering i elevsvarene. Ansvarsbegrepet kan isolert sett aktivere en prinsipiell formalisme, men i materialet forekommer begrepet ofte i kombinasjon med ett eller begge de førstnevnte normperspektivene, og får dermed et relasjonelt tilsnitt.

Elevenes bruk av relasjonelle og normmessige verktøy i disse to delsituasjonene viser, som illustrert i analysen, glidende og friksjonsfrie overganger mellom det relasjonelle og det normmessige/prinsipielle (jfr. kapittel 6.3.5, side 223ff). Den utbredte anvendelsen av gjensidighetstanken bekrefter etter mitt syn den tette sammenhengen mellom relasjonelle og prinsipielle moralsk/etiske tilnærminger som Benhabib framhever. I elevmaterialet forekommer gjensidighetstanken i et interaktivt spenn fra det helt fysisk-relasjonelle til det overveiende prinsipielle. Dette bevegelige spennet er etter mitt syn sporbart i større deler av materialet, og blir tydelig i forholdet mellom ulike ytringer gitt av samme enkeltelever (eksempelvis Datautdrag 17, side 211 og Datautdrag 18, side 212, samt Datautdrag 19, side 213). De vekslingene mellom relasjonelt partikulærperspektiv og prinsipielt universalperspektiv som framtrer i en slik bruk av gjensidighetsverktøyet, gjør at disse perspektivene framstår som komplementære og gjensidig inklusive.

Elevenes inklusive bruk av relasjonelle og normmessige verktøy forhindrer ikke at deres normaktivering i delsituasjon 2a og 2b samtidig aktiverer en til dels skarp kritikk. Kritikken retter seg mot kvinnens og mannens mangelfulle relasjon vis-à-vis voldsofferet. Betydelige deler av svarmengden synes å knytte denne mangelen til et fravær av sosiale og/eller moralsk/etiske normer. Elevers relativt sterkt belærende utfall mot kvinnen og mannen i materialet formidler tydelig et slikt anliggende om å

fylle et normmessig tomrom. Jeg mener dette bekrefter Benhabibs framheving av universalistisk normtilnærming som et til tider nødvendig korrektiv vis-à-vis en relasjonell perspektivinnsvring. Den utstrakte bruken av gjensidighetstanken i elevsvarene viser at prinsippet om reversibilitet mestres som kulturelt verktøy av et flertall av elevene. Og det dreier seg som nevnt om en anvendelse av gjensidighetstanken som ikke rendyrker det prinsipielle på bekostning av det situerte og relasjonelle.

I situasjon 1 framtrer normbruken som en forsterkning av en relasjonell basis. I delsituasjon 2a og 2b framtrer normbruken som et kritisk korrektiv til mangelfulle eller manglende relasjoner. Det kan riktignok diskuteres hvorvidt verktøybruken i delsituasjon 2a og 2b skal beskrives som et svar på en relasjonell eller normmessig utfordring. Trekk ved elevenes verktøybruk kan tyde på at det relasjonelle er toneangivende i delsituasjon 2a, mens det normmessige er mer framtrødende i delsituasjon 2b. I forhold til Benhabibs modell kan det imidlertid neppe være avgjørende om elevene persiperer situasjonen og konflikten som grunnleggende relasjonell eller grunnleggende normmessig. Det avgjørende er i siste instans at begge aspekter spiller med og bidrar til en mest mulig helhetlig forståelse av situasjonen.

Konfliktaspekter dukker også opp i elevenes tilnærming til Hannahs problem i delsituasjon 3a. Elever er dels opptatt av mulige konflikter mellom Hannahs relasjon til barnet og et eventuelt mafiaengasjement. Og dels er de opptatt av Hannahs forhold til potensielle ofre for et eventuelt mafiaengasjement. I den førstnevnte konflikten er de relasjonelle aspektene tydelige. Det dreier seg om hvorvidt mafiaengasjementet vil ødelegge barnets respekt for sin mor og om det vil kunne gjøre Hannah ute av stand til å ta vare på barnet. I beskrivelsene av Hannahs forhold til potensielle ofre er de relasjonelle aspektene mindre framtrødende. Her nærmer elevene seg det mer prinsipielle spørsmålet om med hvilken rett ett liv kan framheves på bekostning av andre.

I delsituasjon 3a synes forholdet mellom relasjon og norm å være noe mer kompleks enn i delsituasjon 2a og 2b. I interaksjonen med Hannah aktiverer elevene ulike relasjonelle og normmessige aspekter, og et mindretall kommer dermed til andre konklusjoner enn flertallet når det gjelder hvilke løsninger som er mulige og akseptable. Denne manglende entydigheten illustrerer etter mitt syn et viktig element i Benhabibs teoriutvikling, nemlig det diskursetiske. Innenfor et nåtidig vesteuropeisk ideologimangfold kan løsninger på moralsk/etiske utfordringer ikke bringes til veie ved å vise til moralsk/etiske autoritative kilder, men må forhandles fram i en dialog basert på gjensidig respekt og vilje til reversibilitet.

I det analyserte elevmaterialet foreligger det bare ansatser til en slik dialog. En utforskning av det diskursive forhandlingsrommet med utgangspunkt i disse ansatsene ville ha krevd andre tekniske og interaksjonelle betingelser enn de som ligger til grunn for min undersøkelse. Men også som ansatser betraktet, illustrerer elevenes tilnærminger i delsituasjon 3a at den overveiende normhomogeniteten i situasjon 1 og 2 ikke er enerådende. Relasjonaltiteten kan under andre situasjonelle betingelser bli normmessig flertydig. Dette øker behovet for et forhandlingsrom hvor ulike relasjonelle og dertil hørende normmessige aspekter kan brytes mot hverandre med sikte på en bredest mulig belysning av situasjonen.

#### 7.1.1.3 Relasjonell perspektivutvidelse som normflukt eller normbekreftelse

Som alt nevnt, rommer interaksjonen i situasjon 3 et noe større normmangfold enn det som kan spores i de foregående situasjonene. Relasjonelt sett representerer denne situasjonen i tillegg en spatial perspektivutvidelse vis-à-vis det forholdsvis avgrensede individfokuset i situasjon 1 og delsituasjon 2a-b. I delsituasjon 3a foregår den direkte interaksjonen riktig nok mellom elevene og den østeuropeiske kvinnen, men elevene tar i sine svar i stor grad utgangspunkt i en videre kontekst av aktuelle og potensielle relasjoner. I delsituasjon 3d utvides perspektivet ytterligere, idet mellomnasjonale grupperelasjoner spiller en vesentlig rolle i deler av svarmengden.

Den relasjonelle perspektivutvidelsen i delsituasjon 3a kan leses som et direkte svar på det relasjonelle og normmessige dilemmaet Hannah befinner seg i. Hannah beskriver en situasjon hvor det etiske subjektet ikke er i stand til å finne en relasjonelt og normmessig akseptabel løsning. Ved å utvide veven av potensielle relasjonelle forbindelser søker en del av elevene å skape et handlingsrom med større muligheter for å nå en slik løsning. Dersom man vektlegger de begrensningene som er signalisert i presentasjonen av dilemmaet, vil en slik relasjonell perspektivutvidelse kunne leses som en unnvikelse av den moralsk/etiske utfordringen som dilemmaet representerer. Innenfor en tradisjonell kognitiv forskningsstrategi er dette en velkjent problemstilling. Relasjonelle løsninger på etiske dilemmaer utgjør et signal om manglende evne eller vilje til prinsipielt etisk resonnement.

Lest i et sosiokulturelt perspektiv vil slike relasjonelle løsningsstrategier snarere framtre som en utforskning av situasjonens kontekstuelle betingelser og mulige handlingsrom. I denne forstand mener jeg dette trekket ved delsituasjon 3a korresponderer med Benhabibs interaktive universalisme. Benhabib understreker nettopp det uholdbare i å rendyrke de prinsipielle trekkene ved et etisk dilemma. Enhver relasjon - og situasjon - framstår som unik, og kan derfor bare behandles som

moralsk/etisk utfordring i sin distinkte unikhet. Når elever foreslår for Hannah å søke etter hjelpere i videre sirkler enn det hun så langt har forsøkt, representerer dette ikke en unnvikelse av prinsipper, men snarere et forsøk på å oppfylle normutfordringen i situasjonen gjennom å ta konteksten på alvor med de løsningsmulighetene den måtte romme.

Elevenes svar i delsituasjon 3a eksemplifiserer slik sett også Carol Gilligans kritikk av Kohlberg-tradisjonens metodologiske preferanser. Kohlbergs forskningsmessige casemetodikk tenderer ifølge Gilligan mot å renske situasjonene for "forstyrrende" kontekstuelle elementer. Elevsvar som forsøker å rekonstruere den manglende konteksten, representerer etter Gilligans syn ikke nødvendigvis et lavere moralsk/etisk utviklingstrinn enn de som lojalt innordner seg under casebetingelsene. Kontekstualiserende svar kan leses som alternative kulturytringer. I så fall kan de forstås som medieringer av en situerende og relasjonelt orientert sosial praksis som står som en motpol til en akademiserende og rasjonaliserende tilnærming til moralsk/etiske utfordringer.

De grupperelasjonelle tilnærmingene i elevmaterialet fra delsituasjon 3d aktualiserer andre aspekter ved Benhabibs modell. Når Benhabib nærmer seg fenomenet grupperelasjonalitet, er det hovedsakelig med et kritisk blikk på mulige konflikter mellom snevre gruppeinteresser og mer allmenne behov. Hos flertallet av de elevene som anlegger et grupperelasjonelt perspektiv i delsituasjon 3d, er slike konflikter imidlertid ikke synliggjort. Det dreier seg for dem om en positiv relasjon mellom en villig og økonomisk potent givergruppe og en mottakergruppe med åpenbare behov for hjelp. Bare hos et mindretall av elevene kompliseres eller nyanseres bildet gjennom en differensiering mellom ulike sosiale sjikt innenfor givergruppen. Dette forholdet vil bli nærmere drøftet i kapittel 7.1.2.5 (side 282ff).

Flertallet av elevene verbaliserer ikke mulige interessekonflikter i givergruppen, og dette gjør at deres ytringer i delsituasjon 3d kan leses som en form for idyllisering eller idealisering av grupperelasjonelle aspekter. I et sosiokulturelt perspektiv kan medieringer av en slik idealisering forstås som anvendelse av kulturelle verktøyformer som har inngått nærmest symbiotiske forbindelser. Det dreier seg her om en verktøybruk med tilknytning til toneangivende, norske bilaterale bistandstradisjoner. I analysen ble det påpekt hvordan ego-alter-relasjoner og normperspektiver inngår svært tette sekvensielle forbindelser i elevytringer som verbaliserer en grupperelasjonell tilnærming. Dette kan tyde på at deler av elevgruppen har relativt høy fortrolighet med denne typen verktøy.

Sammenlignet med Benhabibs mer kritiske tilnærming til grupperelasjonalitet, kommer den idealiserte grupperelasjonelle tilnærmingen i et dobbelt lys. Fra én side

sett bekrefter den Benhabibs positive vurdering av relasjoners moralsk/etiske potensial. Samtidig virker den idealiserte tilnærmingen tilslørende på de interesse- og maktkonfliktene som eventuelt måtte befinne seg innenfor det bilaterale feltet som her berøres.

#### 7.1.1.4 Reversibilitet som moralsk/etisk verktøy

I sin framstilling av interaktiv universalisme framhever Benhabib betydningen av reversibilitet. Det handler om at moralske subjekter setter seg inn i situasjonen slik den måtte framstå fra berørte medsubjekters posisjon. Analysen av elevmaterialet i kapittel 6 perspektiverer en slik reversibilitet i flere ulike sammenhenger.

Mest tydelig er nok dette i situasjon 2 gjennom aktiveringen av gjensidighetstanken og gjensidighetsprinsippet. Kritikken fra elevene mot den forbipasserende kvinnen og mannen kan forstås som en etterlysning av reversibilitet. Elevenes bruk av gjensidighetstanken formidler implisitt den tanke at dersom mannen og kvinnen hadde praktisert reversibilitet, ville eller kunne utfallet av deres handlingsvalg vært annerledes.

Elevenes aktivering av reversibilitet er her primært indirekte, det vil si at reversibiliteten ikke utøves av eleven selv, men reises som et krav overfor kvinnen og mannen i situasjonen. Samtidig formidler dette et bestemt inntrykk av at elevene selv har praktisert, eller eventuelt ville ha praktisert, den reversibiliteten de etterlyser hos de forbipasserende. Det vil si at eleven rent implisitt har satt seg inn i offerets situasjon og på det grunnlaget etterlyser en tilsvarende innlevelse hos de forbipasserende.

I situasjon 2 aktiveres reversibilitet altså på to nivåer. Dels framtrer det som en handling elevene selv gjennomfører som moralsk/etiske subjekter i implisitt interaksjon med voldsofferet. Og dels framtrer det som et krav de stiller overfor andre moralsk/etiske subjekter, representert ved kvinnen og mannen. I situasjon 3 aktiveres reversibilitet på tilsvarende måte, dels som språklige handlinger hvor eleven setter seg inn i Hannahs situasjon, og dels som språklige uttrykk som gir råd til Hannah om den reversibiliteten hun bør eller må utøve.

For Hannah er situasjonen mer kompleks enn for mannen og kvinnen i situasjon 2, og elevenes råd om reversibilitet er dermed mindre entydige. Hannah oppfordres dels til å sette seg inn i barnets framtidige situasjon, og til å sette seg inn i situasjonen til personer som kan bli ofre for hennes eventuelle mafiaengasjement. I tillegg aktiveres Hannahs egenrelasjon som et interessant aspekt ved reversibiliteten. Hannah oppfordres på sett og vis til å tre ut av sin nåsituasjon og sette seg inn i sin egen situasjon slik den framtrer når eller hvis et mafiaengasjement har medført at hun sitter i

fengsel eller på andre måter har påført seg selv og/eller barnet uakseptable livsbetingelser.

I møte med de mer nærrelasjonelle utfordringene i situasjon 1, og delvis i delsituasjon 4e, tydeliggjør ikke elevene reversibilitet i samme grad. Her må man forstå reversibilitet som en mer implisitt forutsetning som synliggjøres når elevene anvender nærrelasjonelle verktøy i situasjonen. Samtidig velger noen elever å verbalisere det jeg forstår som aspekter ved reversibilitet også i disse situasjonene. Mest tydelig er dette i delsituasjon 4e hvor en del elever gir uttrykk for at de "forstår" eller "skjønner" situasjonen til den hivsmittede sørafrikaneren. Samtidig er det en del elever som anvender uttrykk som formidler at det er vanskelig eller umulig å sette seg inn i situasjonen. Disse sistnevnte uttrykkene er interessante fordi de formidler en reversibilitet som er mer sammensatt. Fra én side sett kan de forstås som uttrykk for at subjektet har forsøkt å sette seg inn i situasjonen, men har opplevd eller erkjent at det bare delvis er mulig. Men samtidig formidler dette det unike i medsubjektets livssituasjon på en måte som kan hende signaliserer større respekt enn de uforbeholdne uttrykkene for forståelse. Hos noen elever glir de to uttrykksmåtene sammen på en måte som forener innlevelse og respekt.

Slik jeg ser det, viser de eksemplene på reversibilitet som er omtalt i det foregående, at elevenes medieringer av innlevelse er preget av kontekstuell variasjon. Samtidig illustrerer de hvordan innlevelsen i situasjonene skjer på bestemte normmessige premisser. Det er primært tale om å sette seg inn i posisjonen til personer som i en eller annen forstand er utsatt for eller kan bli utsatt for en uforskyldt lidelse. I situasjon 2 praktiserer et flertall av elevene reversibilitet på premisser som helt entydig prioriterer voldsofferets situasjon. I forhold til den forbipasserende kvinnen og mannen blir reversibiliteten hos flertallet av elevene overskygget av belærende diagnoser. Bare hos et mindretall av elevene finner man forsøk på å forstå premissene for kvinnens og mannens handlinger.

Mens hovedtyngden av elevene fra én side sett bekrefter reversibiliteten som et moralsk/etisk verktøy for å sikre voldsofferet en rettmessig behandling, er det likevel et spørsmål om ensidigheten i en slik tilnærming uten videre vil oppfylle intensjonene i Benhabibs interaktive universalisme. Etter mitt syn peker framstillingen i det foregående på betydningen av allsidige perspektiver og bredde i verktøybruk når moralsk/etisk reversibilitet skal utøves. Dette er forhold som i liten grad er belyst i Benhabibs framstilling, og som derfor kan trenge nærmere avklaringer.

Så langt har framstillingen i hovedsak vektlagt trekk ved Benhabibs etiske modell som korresponderer med trekk i elevmaterialet, men har også framhevet visse utfordringer knyttet til utøvelse av reversibilitet. Dette er ikke de eneste utfordringene

som synliggjøres i møtet mellom Benhabib og elevmaterialet. I det følgende vil oppmerksomheten bli rettet mot andre trekk ved elevmaterialet som problematiserer Benhabibs framstilling.

### 7.1.2 utfordringer i møtet mellom Benhabibs modell og elevmaterialet

Benhabibs interaktive universalisme understreker at normmessig refleksjon må forholde seg til kontekstualiserte relasjoner mellom etiske subjekter. Slik sett skulle hennes modell være beredt til å forholde seg til den variasjonen i relasjonelle og situasjonelle forhold som er knyttet til konkrete moralsk/etiske utfordringer.

Samtidig er Benhabibs modell primært beskrevet med utgangspunkt i filosofiske teoriperspektiver. I den grad Benhabib drøfter modellens forhold til praksis, skjer dette enten i form av historisk analyse av brede utviklingstrekk i vesteuropeisk kultur og samfunn, eller i form av lett stiliserte eksempler som illustrerer utvalgte aspekter i den teoretiske framstillingen. Noe egentlig møte mellom filosofisk teori og praksisnære data finner ikke sted innenfor rammen av Benhabibs framstilling.

Nå kan en fra én side sett si at et slikt møte ligger implisitt i framstillingen, all den tid Benhabib forholder seg til utviklingspsykologiske perspektiver som har vært gjenstand for en omfattende empirisk utprøving. Men på den annen side representerer Benhabibs syntese noe annet enn en sum av de utviklingsteoretiske modellene til Kohlberg og Gilligan. Benhabibs modell står i et kritisk spenningsforhold både til Kohlberg-tradisjonens substitusjonelle universalisme og til Gilligan-tradisjonens alternative relasjonsmodell. Den interaksjonen mellom relasjonelle og normmessige aspekter som etter mitt syn utgjør et kjernepunkt i Benhabibs syntese, representerer et annet forskningsmessig utgangspunkt enn det som ligger til grunn for de to tradisjonene som hun ønsker å utfordre.

Prinsipielt sett har Benhabibs modell en åpenhet for kontekstuell variasjon, ja, den understreker dette som vesentlig. Dette er imidlertid ingen garanti for at den variasjonen som måtte forefinnes i et praksisnært datamateriale vil være kongruent med de føringene Benhabibs modell legger. Elevmaterialet som er beskrevet i foregående hovedkapittel, rommer etter mitt syn variasjoner som reiser viktige utfordringer til en interaktiv universalisme slik den er utformet hos Benhabib.

#### 7.1.2.1 Relasjon og sak

I det foregående analysekapitlet har jeg beskrevet til dels betydelige variasjoner innenfor både relasjonell og normmessig verktøybruk i elevmaterialet. I framstillingen



ovenfor har jeg tolket deler av denne variasjonen som en bekreftelse av det jeg leser som en relasjonell basis i Benhabibs interaktive modell. Men det er også forhold ved denne variasjonen i verktøybruk som kan kaste lys over mer uavklarte sider ved Benhabibs framstilling. Det gjelder blant annet forholdet mellom sakmessige og personmessige aspekter.

Slik jeg leser Benhabib, kan moralsk/etiske prinsipper etter hennes mening isolert sett forstås som en sakliggjøring av relasjonelle aspekter. Når Benhabib lar relasjon og prinsipp samspille med hverandre, kan dette følgelig leses som en kritikk av og en opphevelse av det markerte skillet mellom sak og person som er tilstrebet innenfor deler av en vestlig akademisk tradisjon.<sup>64</sup> Ifølge en slik tradisjon framstår normer og prinsipper som fenomener innenfor et sakmessig domene, et domene som også rommer fenomener av eksempelvis økonomisk og teknologisk art. Så langt jeg kan se, er disse ikke-relasjonelle elementene innenfor sakdomenet lite vektlagt i Benhabibs framstilling. I elevmaterialet ser vi derimot hvordan både teknologiske og økonomiske forhold inngår i ulike kombinasjoner med relasjoner og normer. I elevmaterialet skapes det altså et praksisnært persepsjons- og handlingsrom hvor Benhabibs teoretisk skisserte samspill mellom norm og relasjon møter andre og muligvis konkurrerende perspektiver.

La meg konkretisere dette. I elevmaterialets delsituasjoner 2c og 3d er samfunnsøkonomiske problemstillinger særlig framtrødende (jfr. kapittel 6.3.4, side 219ff, og 6.4.2.3, side 242ff). Som nevnt i analysen synes disse situasjonene, i likhet med de mer relasjonsdominerte, å avspeile en viss affinitet mellom relasjon og norm. Fra én side sett kan altså økonomiperspektivet synes å representere en orientering bort fra det eksplisitt normmessige, og dermed bekrefte Benhabibs understrekning av forholdet mellom relasjon og norm som en primær forbindelse. Samtidig kan det innvendes at de moralsk/etiske utfordringene som er gitt i de nevnte delsituasjonene, har en samfunnspolitisk karakter som gjør at de ikke uten videre framtrer som relasjonelle. Utfordringer av denne arten vil i mange tilfeller være knyttet til økonomiske vilkår. Selve muligheten til å yte hjelp vil kunne avhenge av den økonomiske situasjonen det moralske/etiske subjektet befinner seg i. En verbalisering av moralsk støtte gjennom rent relasjons- og normorienterte verktøy kan i en slik sammenheng framstå som lite realitetsorientert i og med at det neglisjerer de økonomiske vilkårene som kjennetegner situasjonen. En rent sakorientert klarlegging av økonomiske vilkår for voldsdempende eller nødlindrende tiltak kan dermed på motsvarende måte framstå som en adekvat og formålstjenlig tilnærming til den utfordringen som er gitt.

---

<sup>64</sup> Med dette mener jeg ikke å påstå at Benhabib opphever alle *distinksjoner* mellom disse aspektene.

Nå kan man hevde at en slik økonomisk realitetsorientering uansett vil måtte utgjøre et aspekt ved den kontekstualiseringen av universelle etiske prinsipper som Benhabib framhever. Benhabibs sterke vektlegging av det relasjonelle kan forstås som en aksentuering som er betinget av den polemiske konteksten hennes framstilling er blitt til i, og ikke som en avskrivning av mer ikke-relasjonelle kontekstuelle aspekter som sådanne. En slik mulig polemisk forståelsesramme gjør det imidlertid ikke mindre påkrevet å foreta en kritisk gjennomgang av forholdet mellom relasjonelle og ikke-relasjonelle aspekter i de situasjonene hvor moralsk/etiske utfordringer trer fram. Det analyserte elevmaterialet synes altså i enkelte skjermssituasjoner å eksemplifisere former for verktøybruk som ikke uten videre faller innenfor rammene av Benhabibs interaksjon mellom relasjon og norm, men som likevel må kunne karakteriseres som konstruktive svar på den moralsk/etiske utfordringen som er gitt. Dersom Benhabibs modell skal legges til grunn for moralsk/etisk refleksjon og læringsarbeid, kan det derfor være grunn til å klargjøre dette forholdet nærmere.

Elevmaterialet viser altså at det kan være behov for en etisk modell som forholder seg til en større bredde av kontekstuelle aspekter enn de som kan karakteriseres som relasjonelle i streng forstand. Den samlede variasjonen i verktøybruk mellom skjermssituasjonene viser at vektleggingen av relasjonelle og mer sakorienterte innfallsvinkler veksler fra situasjon til situasjon. I det følgende vil jeg belyse hvordan verktøybruken hos enkeltelever utfordrer også tilnærmingen til det relasjonelle og det normmessige i Benhabibs modell.

#### 7.1.2.2 Etisk diskurs, grensesetting, maktspråk og emosjonalitet

I analysen har jeg framhevet verktøybruken hos elev 17 og elev 11 i situasjon 2. Elev 17 starter i det konkrete og relasjonelle. Han stiller kritiske spørsmål til kvinnens følelsesmessige reaksjon, forståelsesevne og reaksjonsmønster i situasjonen (jfr. Datautdrag 17, side 211). I den etterfølgende delsituasjonen beveger han seg mot det prinsipielle ved å framheve en ansvarsmessig forpliktelse med ubegrenset gyldighet (jfr. Datautdrag 18, side 212). Dette eksemplifiserer den ene bevegelsesretningen i Benhabibs universalisme, nemlig den prinsippgenererende bevegelsen som synliggjør normen som ligger implisitt i relasjonen. Slik sett kunne de to svaralternativene til elev 11 i delsituasjon 2b synes å illustrere den motsatte bevegelsen (jfr. Datautdrag 19, side 213). Her verbaliseres først den gyldne regel som et universelt prinsipp. I sitt andre svaralternativ konkretiserer og situerer eleven gjensidighetstanken, men på en ganske brutalt korporlig måte: "Skulle banka deg opp så du kunne sett åssen det hadde vært å være i samme situasjon". Denne utformingen av gjensidighetstanken tilsvarer neppe helt den forståelsen Benhabib legger til grunn for bruken av begrepet reversibilitet.

Elementet av fysisk trussel i elevens ytring er problematisk i forhold til det kravet om respekt som Benhabib, i likhet med Habermas, ser som et viktig premiss for en etisk diskurs (Benhabib 1992/1997: 31).

Svaralternativ 2 fra elev 11 kan leses i krysningsfeltet mellom flere kommunikative plan, slik det er antydnet i analysen. Fra én side sett mener jeg denne ytringen innebærer en utfordring av grensene for den etiske diskursen som Benhabib skisserer i sin framstilling. I kapittel 2 har jeg framstilt møtet mellom Benhabibs diskurs og brukergrupper som et møte mellom ulike moralsk/etiske språkformer (kapittel 2.3.2, side 51ff). Jeg har skissert en forståelsesramme hvor elever møter en etisk fellesdiskurs med sine ulike moralsk/etiske "primærspråk" og "sekundærspråk" fra øvrige sosialiseringssammenhenger. Innenfor denne forståelsesrammen utgjør normene i den offentlige, etiske fellesdiskursen et moralsk/etisk "tredjespråk" med vekslende grader av overlapping med eller avstand til de primære og sekundære språkformene. Jeg har også antydnet at de moralsk/etiske primær- og sekundærspråkene som avspeiles i elevmaterialet i prosjektet, ikke er knyttet til religiøse minoriteter, men synes å være av mer sekulær art.

Etter mitt syn illustrerer de to svarene fra elev 11 evnen til å ytre seg i to svært ulike moralsk/etiske språkformer. Den første ytringen imøtekommer normgrunnlaget for Benhabibs moralsk/etisk diskurs, mens den siste utfordrer dette grunnlaget. Språkligheten i svaralternativ 1 kan leses som et uttrykk for diskursens tredjespråk, mens svaralternativ 2 muligvis representerer en sekundærspråklighet, tilegnet i en sosialiseringssammenheng med utprøvinger av maskulin kjønnsidentitet.

Bredden i elevens tilfang av moralsk/etisk språklighet svekker fra én side sett utfordringen i elevens andre svarversjon. Dersom ingen av svaralternativene representerer en primær språklighet, betyr det at eleven behersker ulike moralsk/etiske språkformer og kan veksle tilsynelatende utvunget mellom dem. Første svaralternativ signaliserer at eleven kjenner til og behersker de språknormene som er gyldige i den offentlige moralsk/etiske diskursen, og anvender dem uten at det oppstår noen synlig konflikt med normer tilegnet i en primær sosialisering. Likevel velger eleven i svaralternativ 2 å benytte et moralsk/etisk maktspråk som tilsynelatende bryter med og utfordrer disse språknormene.

Så langt jeg kan forstå innebærer svaralternativ 2 at elev 11 utfordrer grensene for den åpne diskursen. Eleven problematiserer den åpne diskursen som ramme for kommunikasjon med en mann som har fraskrevet seg alt moralsk/etisk ansvar i en situasjon. Dette kan imidlertid samtidig forstås som en implisitt problematisering av at mannen selv har stilt seg utenfor den åpne diskursen. Med sin kategoriske ansvarsfraskrivelse utfordrer nemlig også han diskursens grenser fordi han gir uttrykk

for en form for autoritativ, udiskutabel moral, ikke begrunnet i religion eller tradisjon, men i individualistisk moralsk/etisk autonomi.

Elev 11 synliggjør dermed at utfordringene til diskursens forhandlingspråk ikke bare er et spørsmål om forholdet til religiøse minoriteter. Ytringen fra elev 11 aktualiserer spenningsforhold mellom diskursens språknormer og en form for moralsk/etisk maktspråk som har en relasjonell, mer enn en spesifikk ideologisk forankring. Elev 11 intervenserer i en situasjon hvor makt allerede er utøvet av en person som har brukt avvisningen snarere enn konfrontasjonen som redskap for sin markering. Elevens bruk av maktspråk kan i denne situasjonen leses som et forsøk på å sikre det avviste voldsofferet en rettmessig og likeverdig plass innenfor den kommunikasjonen som utfoldes i den skjermte situasjonen. Svaralternativ to formidler en umiskjennelig dimensjon av fysisk innlevelse i situasjonen. Det kan derfor leses som en intensivering av relasjonell verktøybruk, og det verbaliserer slik sett en persepsjon av en diskursiv krisetilstand hvor tradisjonell etisk normformidling ikke er egnet til å sikre voldsofferet en rettmessig plass.

Elev 11's trussel om fysisk intervensjon rommer flere aspekter. Han utfordrer den forventede moralsk/etiske språkligheten i den etiske diskursen i og utenfor skolen, i en situasjon hvor normene for denne diskursen i utgangspunktet er kraftig utfordret. Elevens ytring kan også leses som en problematisering av den avstreifningen av kroppslighet som en verbal diskurs innebærer. Benhabib har signalisert at hun ønsker å skape rom for det relasjonelle i den etiske diskursen. Dersom det relasjonelle ikke bare skal utgjøre et rent rasjonalt aspekt, vil det måtte innebære at emosjonelle og fysiske aspekter integreres i de åpne forhandlingene. Elev 11's andre svaralternativ aktualiserer også denne siden ved diskursen. Spennet mellom hans to svaralternativer kan leses som et spenn mellom to ulike forståelser av mannens moralsk/etiske mangel. Det første svaralternativet antyder at problemet er rasjonalt-prinsipielt, at mannen ikke har tenkt godt nok gjennom situasjonen. Det andre svaralternativet antyder derimot at problemet ikke er rasjonalt, men emosjonelt-relasjonelt: mannen mangler evne til å leve seg inn i offerets situasjon.

I framstillingen så langt er det ytringene fra elev 11 som er lagt til grunn for drøftingen. Elev 11 er imidlertid ikke alene om å anvende verbalt maktspråk i situasjon 2. Ytringene fra flere av elevene i de to konfliktsituasjonene (delsituasjon 2a og 2b) er preget av en verktøybruk som markerer en grensesetting med islett av språklig maktbruk (Se eksemplifiseringer i Datautdrag 13, side 196). Dette kan forstås slik at maktpregede språklige uttrykk utgjør en ikke ubetydelig del av elevenes verktøyrepertoar for moralsk/etisk grensesetting. Hvordan en etisk diskurs som

inkluderer det relasjonelle, skal forholde seg til denne typen grensesettende verktøy, kan synes å være et uavklart spørsmål.

Benhabib og den etikkdidaktiske litteraturen synes å rette et særskilt fokus mot autoritative moralsk/etiske primærpråk. Som jeg allerede har framhevet, er det ikke uten videre mulig å lese bruken av maktspråk i elevmaterialet som aktualiseringer av moralsk/etiske primærpråk. Men forekomstene av maktspråk i materialet aktualiserer likevel spørsmålet om maktelementer i slike primærpråk. Selv om fysiske trusler som språkform er offentlig tabuisert i samfunnet, er det likevel grunn til å tro at de preger en del private sosialiseringstekster. De komplekse relasjons- og normkonstellasjonene som utvikles i slik maktpreget sosialisering, er også en del av bildet når moralsk/etiske primær- og sekundærpråk møter språkligheten i den åpne diskursen.

### 7.1.2.3 Taktisk og strategisk verktøybruk

Svaralternativene til elev 11 i delsituasjon 2b formidler en bevegelighet mellom ulike diskursive betingelser. I sitt første svar beveger han seg innenfor de normmessige betingelsene som kjennetegner skolesamfunnets og religionsfagets moralsk/etiske diskurs, mens han i andre svaralternativ utfordrer disse betingelsene. I analysen av kapittel 6 har vi også møtt tilsvarende bevegelser hos to elever i delsituasjon 4c og 4d. (se analyse i tilknytning til Datautdrag 29, side 253). Hos disse to elevene kan ytringene i de to delsituasjonene forstås som et spenn mellom en offisiell etisk diskurs og mer uoffisielle eller private/personlige diskurser. I sine svar på delsituasjon 4c formidler elevene prinsipielle og universalistiske begrunnelser for sin støtte, mens de i delsituasjon 4d modifiserer og delvis problematiserer disse begrunnelsene.

Som før nevnt, låner Wertsch begreper fra kultursosiologen de Certeau for å beskrive den medierende verktøybruken under slike betingelser (Wertsch 1998: 147f; jfr. kapittel 4.5, side 103ff). De to elevenes ytringer i første delsituasjon (4c) kan beskrives som taktiske, det vil si at de moralsk/etiske prinsippene formidler handlinger innenfor et praksisfelt hvor handlingsbetingelsene i stor grad er definert av maktinstanser elevene ikke selv har innflytelse over. Elevenes verktøybruk er tilpasset disse gitte kontekstuelle betingelsene ved at de anvender en universaliserende og prinsipporientert tilnærming. Ytringene i den etterfølgende delsituasjonen (4d) avspeiler imidlertid mer strategiske handlingsvalg. Elevene opptrer her på eget

territorium, det vil si at de i større grad deltar i utformingen av de premissene som ligger til grunn for handlingsvalg og tilsvarende valg av verktøy.<sup>65</sup>

Slik jeg ser det, utfordrer elev 24 den taktisk betingede universalismen i delsituasjon 4c ved å anlegge et mer individorientert etisk perspektiv med basis i et mer uoffisielt, strategisk domene i delsituasjon 4d. På denne måten tilkjenner eleven implisitt at universalismen ikke uten videre byr seg fram som verktøy i strategiske manøvrer innenfor et mer uoffisielt domene. Hos elev 74 problematiseres den offisielle universalismen helt eksplisitt. Eleven beskriver den taktiske universalismen, inklusive sin egen anvendelse av denne, som et nærmest allment fenomen innenfor en norsk offentlig diskurs. Hennes ytring innenfor et mer strategisk domene medierer en diskrepans mellom mestring og appropriering av universaliserende moralsk/etiske verktøy innenfor en norsk kulturtradisjon. Hun konstaterer at slike verktøy konsumeres, anvendes og mestres av en større del av befolkningen, men stiller spørsmålsteget ved i hvilken grad brukerne har gjort disse verktøyene til sine egne, det vil si appropriert dem.

Denne spenningen mellom taktiske og strategiske handlingsvalg reiser etter mitt syn vesentlige utfordringer til Benhabibs interaktive universalisme. Innspillene fra de to sistnevnte elevene viser en ubesværet mestring av en til dels relasjonelt orientert etisk universalisme, men formidler så i neste omgang at dette dreier seg om en taktisk mestring på et territorium definert av andre. Spørsmålet er i hvilken grad den diskursive arenaen som en interaktiv universalisme utspiller seg på, vil framstå for elevene som en arena for strategiske, og ikke bare rent taktiske handlingsvalg. Benhabibs universalisme baserer seg på forhåndsdefinerte prosedurale premisser, og står i tillegg i betydelig gjeld til den etiske universalismetradisjonen som de to nevnte elevene problematiserer. Ut fra de signalene som gis av de to elevene, kan det se ut som om slike forhåndsdefinerte betingelser for noen elever definerer den etiske diskursen som fremmed territorium.

Nå kan man innvende at diskrepansen mellom en taktisk og strategisk verktøy anvendelse bare kommer til uttrykk hos to av elevene i undersøkelsen. Hos de øvrige elevene som følger den normmessige hovedtrenden, synliggjøres ingen tilsvarende spenning. Dette utelukker likevel ikke at en relasjonell etisk universalisme kan være taktisk betinget i større deler av materialet, men at dette ikke blir tydelig

---

<sup>65</sup> Man kan diskutere i hvilken grad elevenes ytringer i delsituasjon 4d er uttrykk for strategiske handlinger. Medsubjektet i interaksjonen er ikke klart, men elevene befinner seg uansett fortsatt innenfor forskningskonteksten, og er slik sett fortsatt på "fremmed territorium". Det er imidlertid vanskelig å forklare skiftet i fokus som en ny form for taktisk manøvre. Det er vanskelig å tenke seg kommunikative betingelser som ville gjøre de to elevenes ytringer i delsituasjon 4d profitable. Jeg velger derfor å forstå dette slik at elevene her beveger seg innenfor et mindre taktisk og altså mer strategisk betinget kommunikasjonsfelt.

fordi elever ikke velger å synliggjøre mulige kontrasterende strategiske ytringer. En åpen etisk diskurs på Benhabibs premisser gir rom for å utfordre normmessige betingelser, og *kan* dermed være et middel også for å klargjøre eventuelle taktiske premisser, eksempelvis gjennom en felles metarefleksjon mellom lærer og elev. Men en slik metarefleksjon innenfor diskursen kan også tilsløre forholdet mellom taktiske og strategiske manøvrer ytterligere, ved at også metarefleksjonen blir gjenstand for taktiske tilnærminger fra elevenes side.

Jeg mener altså at de beskrevne trekkene ved elevers verktøybruk stiller Benhabibs interaktive universalisme overfor betydelige utfordringer med hensyn til premissene og grensene for den etiske diskursen som samspillet mellom relasjon og norm utfolder seg innenfor. Med en mer sosiokulturelt orientert terminologi handler det om grenser for kulturelt akseptert anvendelse av verktøy innenfor etiske praksisfelt. I det følgende vil jeg presentere ytterligere et par utfordringer til Benhabibs interaktive universalisme. Den første er knyttet til forholdet mellom normmessige og relasjonelle krav i situasjonen og den verktøymessige kompetanse som er nødvendig for å møte disse kravene.

#### 7.1.2.4 Situasjonelle krav og verktøymessig kompetanse

Seyla Benhabib har utviklet sin interaktive universalisme som et korrektiv til en filosofisk tradisjon som ifølge henne ikke har tatt en kvinnedominert privatsone på alvor som etisk tilfangsområde. Lest i et sosiokulturelt perspektiv vil Benhabibs etiske modell innebære at tilfanget av praksisfelt og verktøymessige repertoarer utvides sammenlignet med tilfanget innenfor den etiske tradisjonen hun mener å korrigere. Tradisjonelt har moralsk/etisk bevisstgjøring i en utdanningskontekst handlet om et konsum og en mestring av teoretiske verktøy som sikrer at etiske resonnementer får en nødvendig grad av abstrahert universalisme. Med Benhabibs syntese mellom relasjon og prinsippl vil det handle om et dobbelt verktøymessig repertoar, både et prinsipielt, universaliserende og et relasjonelt, situerende.

En slik repertoarutvidelse representerer fra én side sett en styrking av muligheter for moralsk/etisk persepsjon og handlingsberedskap. Dette forutsetter imidlertid at aktørene er fortrolige med det relasjonelle feltet som skal fungere som basis for normaktivering. Dersom en slik fortrolighet med praksisfelt og tilhørende verktøyrepertoar mangler, vil Benhabibs syntese kunne føre til fremmedgjorthet mer enn til gjenkjennelse og handlingskraft i møte med de moralsk/etiske utfordringene som gis. Verktøybruken i elevmaterialet formidler språklige handlinger i situasjoner som rommer både relasjonelle og normmessige utfordringer. Elevenes handlingsvalg i

situasjonen vil være betinget av deres mestringsgrad, det vil si av det verktøyrepertoaret de har til rådighet. I den grad verktøytilfanget ikke er egnet til å møte utfordringen, vil elevenes språkhandlinger kunne få trekk av avledningsmanøver og resignasjon.

Det er i situasjon 4 vi finner det klareste uttrykket i materialet for en slik diskrepans mellom moralsk/etiske normkrav og den verktøymessige kompetansen som forutsettes for å imøtekomme disse kravene. Opplevelsen av misforhold mellom personlige forutsetninger og kravene til deltakelse i aidsaksjonen er i analysen beskrevet som en slik diskrepans mellom normbetingelser i situasjonen og relasjonelt verktøytilfang. Men aksjonens vekt på kommunikasjon gjør det også rimelig å tale om et misforhold mellom relasjonelle betingelser og relasjonelle verktøy. Elevene foretar ulike språklige handlingsvalg med utgangspunkt i misforholdet. Noen velger et forbeholdent engasjement, et kompromiss mellom relasjonelle og normmessige betingelser i situasjonen. En av elevene overveldes av de relasjonelle betingelsene og velger resignasjonen (jfr. Datautdrag 28, side 252).

Selv om misforholdet mellom situasjon og verktøytilfang er eksplisitt uttrykt bare hos et fåtall elever i en enkelt delsituasjon, kan det ikke utelukkes at fenomenet er implisitt til stede i andre svar og i andre situasjoner. Materialet viser et spenn i medieringen av de språklige handlingene både med hensyn til anvendt verktøymengde og med hensyn til situasjonell tilpasning av verktøybruken. Ordknapphet i svarformen kan fra én side forstås som et karaktertrekk ved avsender, men slik ordknapphet kan også være uttrykk for en mangel på adekvate verktøy i situasjonen.

I analysen har jeg ment å påvise visse forskjeller i verktøybruk mellom mannlige og kvinnelige elever. I flere av situasjonene synes kvinnelige elever å anvende et større spekter av så vel relasjonelle som normmessige verktøy. I situasjon 1 ytrer dette seg eksempelvis ved at mannlige elever i høyere grad enn kvinnelige synes å ta utgangspunkt i det relasjonsorienterte verktøytilbudet som tilbys i skjerminformasjonen, mens kvinner benytter et videre tilfang av verktøy. I situasjon 2 er det en viss overvekt av kvinner som aktiverer prinsipporienterte verktøy (se Tabell 25, side 206).

Materialet og analysen gir ikke grunnlag for å fastslå i hvilken grad og på hvilken måte de beskrevne forskjellene er relatert til kjønn eller om de avspeiler andre sosialt betingede variasjoner i verktøybruk. Det finnes kvinnelige respondenter i undersøkelsen som ytrer seg kort i nærrelasjonelle situasjoner. Og det finnes mannlige respondenter som anvender nærrelasjonelle verktøy utover det som tilbys i skjerm-situasjonen. Men preferansene i verktøyvalg viser uansett klare forskjeller i verktøybruken hos de elevgruppene som undersøkelsen omfatter. Det reiser spørsmål



om hvilken spennvidde det er i det verktøyrepertoaret som er tilgjengelig for elevene i de ulike situasjonene i undersøkelsen. Er dette repertoaret mangfoldig nok til å tilby alle elevene adekvate verktøy for å mestre de utfordringene de stilles overfor?

I analysen har jeg rettet oppmerksomhet mot ytringen til elev 77 i situasjon 1 som et mulig eksempel på produktiv verktøybruk inn i en situasjon hvor konsum fra et veletablert verktøyreservoar synes å oppleves som utilfredsstillende (Datautdrag 6, side 178). I analysen har jeg vist hvordan denne ytringen kan leses både som en distanserende språklek og som et forsøk på å utvikle en alternativ verktøybruk, tilpasset en annen interaksjonskontekst enn den som hovedmengden av elevene forholder seg til. Den røffe sjargongen gjør at ytringen krever en interaksjonssituasjon hvor medsubjektet også er fortrolig med denne språklige verktøybruken, dersom den skal kunne leses som en formidling av støtte. Hvorvidt en slik betingelse er oppfylt i den aktuelle interaksjonen, er vanskelig å si, all den stund man ikke vet hvilken faktisk venneskikkelse elev 77 eventuelt har lest inn i situasjonen.

Trass i dette forbeholdet framstår denne ytringen likevel som en kritisk tankevekker. Slik jeg leser den, antyder ytringen at deler av det språklige verktøytilfanget som tilbys i nærrelasjonelle situasjoner, formidler en grad av følsomhet og intimitet som gjør verktøyene helt eller delvis uegnet for en del av elevene. Skjermtekstene i undersøkelsen bruker intimiserende verktøy i svært moderat grad, og stiller slik sett ikke noe krav om at elevene skal anvende denne verktøytypen. Likevel kan det nærrelasjonelle preget noen av situasjonene i undersøkelsen har, leses som implisitte krav om intimitet i verktøybruk. Elever som ikke opplever et intimiserende, nærrelasjonelt verktøytilfang som egnet, kan dermed bli tvunget til inngå utilfredsstillende kompromisser eller selv utvikle alternative verktøy, hvis de da ikke velger en mer provokativ protest.

Slike spenninger mellom utfordring og verktøytilfang kan dels være knyttet til verktøytillegning i mer generelle sosialiseringprosesser, og dels til spesifikke forhold ved den enkelte interaksjonssituasjonen i undersøkelsen. Uansett stiller slike mulige misforhold mellom utfordring og elevs verktøytilfang kritiske spørsmål til Benhabibs etikkmodell. En interaktiv universalisme forutsetter at aktørene har en verktøymessig kompetanse som er tilpasset den utfordringen de står overfor. Og skal man ta interaksjonsperspektivet på alvor, vil kompetansekravet ikke bare omfatte det handlende subjektet, men også det eller de medsubjektene som er involvert i utfordringen.

Undersøkelsens fokus på rent språklig verktøybruk innebærer selvsagt en innsnevring i forhold til det bredere handlingsrepertoaret som er nødvendig for å møte moralsk/etiske utfordringer generelt. Men i forhold til relasjonelt orienterte

moralsk/etiske utfordringer vil kommunikative og interaksjonelle aspekter uansett måtte spille en vesentlig rolle. Dersom Benhabibs interaktive universalisme skal utgjøre mer enn et teoretisk idiom, betinger det at moralsk/etiske aktører får tilgang på og lærer å mestre et tilstrekkelig bredt spekter av verktøy. Sett i et slikt perspektiv vil forholdet mellom moralsk/etiske utfordringer og verktøymessig mestring ha relevans for så vel etikkdidaktikk som for moralsk/etisk sosialisering i videre forstand.

Materialet gir som sagt ikke grunnlag for å knytte forskjeller i nærrelasjonell og normmessig verktøybruk entydig til kjønnsbasert sosialisering. Dersom en slik tilknytning skulle la seg påvise, ville det imidlertid stille Benhabibs etiske prosjekt i et interessant lys. Det ville i så fall kunne bekrefte materialets antydning om en særlig relasjonell verktøytilgang og språklig kompetanse hos kvinner, og slik sett antyde at en vektlegging av nærrelasjonelle situasjoner kan gi kvinner tilbake det moralsk/etiske handlingsrommet de ifølge Benhabib har vært fratatt. Samtidig ville dette indikere at en del mannlige elever har et mindre utviklet verktøyrepertoar tilpasset nærrelasjonelle utfordringer. Dette vil i så fall kunne bety at Benhabibs interaktive universalisme favoriserer kvinnelig sosialisering som basis for utøvelse av moral/etikk, og dermed forsterke behovet for en kritisk gjennomgang av forholdet mellom moralsk/etisk verktøytilfang og de private og offentlige sosialiseringsarenaene hvor verktøykompetanse utvikles.

#### 7.1.2.5 Normmessig minoritet og majoritet

De forholdene mellom relasjonelle og normmessige verktøy som er beskrevet i analysen, er primært knyttet til verktøybruken hos de elevene som følger hovedtrenden i elevundersøkelsen. Elevene som følger denne hovedtrenden, aksepterer et dobbelt sett med normpremisses. For det ene aksepterer de, i det minste formelt, premissene for undersøkelsen ved at de interagerer språklig innenfor rammen av de skjermingsituasjonene de møter. For det andre svarer de med utgangspunkt i de grunnleggende kulturelle normene som situasjonene spiller på, knyttet til begreper som solidaritet, hjelpeplikt og ansvarsaktivering.

Når noen av svarene i materialet ikke er tilpasset denne hovedtrenden, innebærer det at premisser utfordres. Hos noen elever er det interaksjonspremissene i undersøkelsen som fravikes. Denne alternative interaksjonen ble beskrevet i delkapittel 6.1. I svar avgitt på slike premisser foreligger det i seg selv et normbrudd i og med at man bryter forutsetninger som forskningssituasjonen legger opp til. Slike normbrudd kan forstås som en berikelse av datamaterialet. Dette er et forhold som kan svekke effekten av elevenes eventuelle provokative språklige handlinger, men det berøver

ikke handlingene deres provokative intensjoner. Uansett premisser vil brudd med forskningskontrakten kunne føre til at normaktiveringen i selve skjerminteraksjonen blir svak eller uklar. Det vil også være uklart hvilke relasjoner som eventuelt spiller med i svaret. Forekomstene av relasjonsorienterte og normorienterte verktøy og samspillet mellom disse blir dermed vanskelig å beskrive.

Svarene som er avgitt på alternative interaksjonspremisses, er tidligere beskrevet i et spenn mellom kritiske provokasjoner og mer godlynt språklek. I den grad denne typen premisser rendyrkes, vil materialet primært belyse andre problemstillinger enn den som ligger til grunn for dette prosjektet. Imidlertid kan deler av dette materialet leses som eksempler på en verktøybruk som beveger seg i en grensesone mellom de gitte og de alternative interaksjonspremissene. I så fall reiser det en utfordring i forlengelsen av den konflikten mellom normutfordring og verktøymessig repertoar som ble drøftet i foregående delkapittel. Den grenseutprøvende verktøybruken kan da innebære noe mer enn en problematisering av den verktøymessige kompetansen, den kan også romme en problematisering av det som oppfattes som implisitte kulturelle normpremisses i situasjonen og i undersøkelsen.

En slik kritikk av normpremisses finner man også hos noen av de elevene som velger å gå inn på de rent kommunikasjonsmessige premissene i undersøkelsen. Som før beskrevet, tilpasser majoriteten av elevene sin verktøybruk til de tradisjonelle kulturelle fellesnormene, forstått som en solidaritet og hjelpeplikt som utvides fra et venneperspektiv til et globalperspektiv i takt med det økende fjernfokuset i undersøkelsen. En mindre gruppe elever avviker fra denne hovedtrenden. De følger riktignok hovednormen i større eller mindre grad i situasjon 1 og 2, men når normperspektivet gradvis globaliseres i situasjon 3 og 4, skiller de lag med hovedtrenden. Disse elevene velger da å definere et mer avgrenset normperspektiv enn det man finner hos flertallet, gjennom en prioritering av nærsoneinteresser knyttet til egne eller innomnasjonale gruppers behov og interesser.

De mest markerte representantene for minoritetsgruppen sier utvetydig nei både til et politisk engasjement i Øst-Europa og til deltakelse i aidsaksjonen, uten å relatere dette til noe normperspektiv overhodet. Hos andre elever finner man uttrykk som synes å verbalisere brudd med en dominerende norm. Som beskrevet i delkapittel 6.4.2.3 (side 242ff), verbaliseres normbruddet hos noen elever i delsituasjon 3d ved at de framhever innomnasjonale grupperelasjoner som mer forpliktende enn de mellomnasjonale. I delsituasjon 4c blir konflikten mer renskåret, og får karakter av en spenning mellom global hjelpeplikt og individuell etisk egoisme. Forskjellen i tilnærming mellom majoriteten og minoriteten av elevtekster har relasjonelle implikasjoner. Det dreier seg om hvorvidt alter-perspektivet skal aktiveres i den etiske

beslutningsprosessen og om hvilke individ- eller grupperelasjoner som i så fall skal aktiveres.

I forhold til Benhabibs syntese framstår deler av mindretallets normnavigering som problematisk. Mest kontroversiell blir den rendyrkede egosentrismen, hvor verken relasjonelle eller normmessige verktøy blir aktivert. Her foreligger det en dobbel negasjon av Benhabibs interaktive universalisme, ved at verken relasjonelle eller normmessige/prinsipielle verktøy får mediere elevenes persepsjon og aksjon i situasjonen.

Verktøybruken som verbaliserer en prioritering av innomnasjonale framfor mellomnasjonale grupperelasjoner i delsituasjon 3d, representerer en mindre tydelig negasjon. Den kan beskrives som en del av en alternativ politisk-ideologisk diskurs som kjemper for en legitim posisjon i randsonen av et globalorientert sosialetisk hegemoni i norsk samfunnsdebatt de seneste tiårene. Verktøybruken som formidler dette alternative perspektivet i materialet, aktiverer et dobbelt alter-perspektiv, både et partikulært, innomnasjonalt og et mer universelt, internasjonalt. Det partikulære perspektivet bryter med Benhabibs syntese i den grad det spilles ut mot det universelle. Men i materialet har det partikulære overveiende en betinget mer enn en prinsipiell og absolutt forrang. Man bestrider ikke alles rett til hjelp, men avveier ulike behov mot hverandre.

En slik betinget partikularisme står, så langt jeg kan se, ikke i noen absolutt motsetning til den universalismen som er beskrevet hos Benhabib. Den rommer likevel ansatser som lett kan utvikles til et slikt motsetningsforhold. Spørsmålet om kriterier for prioritering av hjelp er et kritisk punkt. I den grad slike kriterier favoriserer en sosialt eller geografisk definert gruppe på noe mer enn et rent pragmatisk grunnlag, vil dette kunne aktivere mer prinsipielle, verdimesig betingede preferanser som bryter med en universalistisk tilnærming. Benhabib knytter sin problematisering av en ensidig relasjonell etikk nettopp til dette forholdet: "group solidarity may often be achieved at the expense of moral disregard and contempt for individuals who are not group members" (Benhabib 1992/1997: 188).

Benhabibs tydelige kritikk av en slik grupperelasjonell perspektivinnnevring aktualiserer spørsmålet om normmessige minoriteters status innenfor den etiske diskursen. Uttrykt med det begrepet jeg har tatt i bruk i avhandlingen, vil det handle om en spenning mellom moralsk/etiske majoritets- og minoritetsspråk (jfr. kapittel 2.3.2, side 51ff; jfr. kapittel 7.1.2.2, side 274ff). Så vidt jeg kan se, er Benhabibs intensjon å skape en diskurs som tillater åpen verbal konfrontasjon og debatt også mellom grunnleggende ulike normposisjoner. Utfordringen blir i så fall å utforme diskursen slik at normminoritetene ikke i stedet finner det opportunt å handle gjennom

rent taktiske mestringsstrategier. I situasjoner hvor den etiske diskursen utgjør en del av et samfunnspålagt undervisningsløp, og man følgelig er tvunget til å delta, kan slik taktisk verktøybruk lett framstå som en mindre krevende og på kort sikt mer meriterende praksis enn å flagge en avvikende normopposisjon. Innenfor det virkelighetsbildet som det analyserte elevmaterialet avtegner, er normentydigheten hos hovedtrenden såpass overveldende at handlingsrommet med basis i konkurrerende minoritetsnormer kan synes tilsvarende begrenset.

Som før beskrevet, synes den normmedieringen som preger hovedtrenden i verktøybruken, langt på vei å samsvare med Benhabibs syntese. Den relativt høye graden av normkonformitet i materialet kan imidlertid leses på ulike måter. Lest som representasjoner av respondentenes holdninger kan konformiteten tolkes som et uttrykk for en dominerende moralsk/etisk tradisjonalisme og/eller solidarisk orientert modernisme i de fire skoleklassene som har deltatt i undersøkelsen. Dette vil i så fall innebære at impulser fra en postmoderne individualisme bare har hatt mindre gjennomslag hos disse elevene.

Lest i et sosiokulturelt perspektiv vil normkonformiteten derimot måtte forstås som et utslag av verktøybruk innenfor fire gitte interaksjonskontekster, nærmere bestemt skjermkapt kontekster innenfor en norsk, videregående skolekontekstualitet. Interaksjonspremissene som er utgangspunkt for elevenes svar i situasjonene, vil derfor kunne inneholde normmessige koder som er forankret i denne skolekontekstualiteten. Medieringene både av implisitte og eksplisitte normer og normbrudd i materialet kan ikke leses uavhengig av dette. Innenfor andre kontekstuelle rammer kunne normmedieringen ha antatt andre former eller hatt en annen frekvens. Det er følgelig vanskelig å avgjøre i hvilken grad normkonformiteten er uttrykk for taktiske eller strategiske anvendelser av verktøy.

Samtidig skal man ikke avskrive at det kan forekomme eksempler på en mer strategisk orientert moralsk/etisk absolutisme i elevsvarene med utgangspunkt i religiøs tradisjonalisme og/eller humanistisk modernisme. Ideologisk sett ville dette være å forvente ut fra markeringer av religiøs tilhørighet og politisk-ideologiske preferanser i det avsluttende surveyet i elevundersøkelsen. Elevsvarene i hovedundersøkelsen rommer da også atskillig verktøybruk som kan leses slik. Særlig interessant i så måte er kan hende spontaniteten i elevenes konfrontasjon med kvinnen og mannen i delsituasjon 2a og 2b. Her nærmer man seg reaksjonsformer som minner om den spontane prosesseringen som er beskrevet av Björklund (2000). Det er i så fall tale om en type moralsk/etiske prosesser som forholder seg til internaliserte, regelpregede normer på et tilnærmet instinktivt reaksjonsnivå.

Fra én side sett står slike instinktive prosesseringer i et motsetningsforhold til den mer refleksjonsorienterte tilnærmingen til moralsk/etiske spørsmål som har vært dominerende innenfor en modernistisk tradisjon. Samtidig kan den spontane tilnærmingen leses som et uttrykk for at en langsiktig appropriering av kulturelle verktøy kan ha både språklige og ikke-språklige aspekter. Interessant er det likevel at den foretrukne rasjonaliseringen i elevsvarene nettopp har form av modernismens etiske hovedprinsipp, gjensidigheten - riktignok i et visst mangfold av avskygninger, individuelle så vel som kollektive, sosiale så vel som mer prinsipielle.

De ulike mulige lesemåtene av hovedtrendens tilsynelatende normkonformitet kompliserer bildet vis-à-vis Benhabibs modell. I en skolekontekst må man regne med at taktisk verktøybruk forekommer, og slik verktøybruk innebærer en form for flerlagskommunikasjon som bryter med en åpen etisk diskurs. Det vil kunne bety at det ikke blir noen reell interaksjon mellom de ulike moralsk/etiske språklighetene som er representert. Videre kan eventuelle forekomster av spontan moralsk/etisk prosessering synes å utfordre de rasjonale premissene for Benhabibs diskurs. Rasjonale elementer i slike prosesseringer opptrer som før nevnt til dels som etterrasjonaliseringer, og framtrer ikke uten videre som ledsagende premisser for selve handlingsvalget og handlingsforløpet. Normkonformitet lest som resultat av langvarig og bredt kulturelt konsum av etiske verktøy utgjør et mindre problem, men kan, som Benhabibs kritikk eksemplifiserer, fungere på premisser som usynliggjør andre legitime moralsk/etiske behov og interesser.

De utfordringene som her reiser seg, vil nok til en viss grad gjelde enhver moralsk/etisk modellutvikling, og er slik sett ikke spesifikke for Benhabibs modell. Men i og med at hennes modell er presentert som et svar på en grunnleggende makt- og hegemoniproblematikk på det etiske feltet, må det være særlig legitimt å stille kritiske spørsmål til de maktpreferansene en anvendelse av denne modellen kan medføre. De hegemoniske strukturene innenfor allment kultur- og samfunnsliv er gjennom lang tid blitt saumfart av forskere og teoretikere innenfor fagfelt som sosiologi og filosofi. Hvilke tilsvarende strukturer som måtte forekomme på de arenaene hvor mer spesifikke etikkdidaktiske prosesser finner sted, er trolig kartlagt i mindre grad. Spørsmålet dreier seg blant annet om forholdet mellom skolens foreskrevne moralsk/etiske språklighet og de moralsk/etiske språkformene elevene har appropriert i andre kontekster. Hvorvidt Benhabibs interaktive universalisme kan bli et tjenlig redskap i en etikkdidaktisk sammenheng, vil kan hende først kunne avklares etter en slik forskningsmessig kartlegging.

### 7.1.3 Oppsummering

Prosjektets første delproblemstilling spør etter hva som kjennetegner bruken av relasjonsorienterte og norm- eller prinsipporienterte moralsk/etiske verktøy hos elever i faget religion og etikk. Det analyserte materialet gir ikke grunnlag for generaliserende svar på dette spørsmålet. Men i analysen mener jeg å ha påvist både forekomster av og samspill mellom de nevnte formene av kulturelle verktøy. Dette samspillet mellom relasjon og norm kan leses som en etikkteoretisk perspektivering av verktøybruk i datamaterialet, og som en praksisnær konkretisering av den teoretiske modellen som er utviklet av Seyla Benhabib. Materialet gir imidlertid grunnlag for å reise kritiske spørsmål og viktige utfordringer til Benhabibs modell. Ikke minst gjelder dette i forholdet til en eventuell anvendelse av modellen innenfor mer spesifikt etikkdidaktiske praksisfelt. Dette er forhold som vil bli nærmere drøftet i det følgende med utgangspunkt i prosjektets andre delproblemstilling.

## **7.2 Delproblemstilling 2: Elevtekster og fagdidaktiske framstillinger**

I den foregående drøftingen har jeg pekt på hvordan samspill mellom relasjon og norm i elevmaterialet korresponderer med grunntrekk i Benhabibs interaktive universalisme. Samtidig inneholder elevmaterialet verktøybruk som reiser kritiske utfordringer til Benhabibs etiske modell. Med utgangspunkt i denne foregående drøftingen av delproblemstilling 1 vil jeg nå nærme meg andre delproblemstilling som spør etter forholdet mellom elevenes verktøybruk og de tilnærmingene til problemfeltet som man finner i norske framstillinger av etikkdidaktikk:

*Delproblemstilling 2: Hvilket forhold er det mellom elevenes verktøybruk og problemfeltet relasjon og norm/prinsipp slik det er behandlet i norske framstillinger av etikkdidaktikk, inklusive lærebøker i faget religion og etikk?*

Tilnærminger til problemfeltet relasjon og prinsipp i den fagdidaktiske litteraturen er tidligere belyst i kapittel 3 i denne avhandlingen. I det følgende vil jeg hente fram igjen momenter fra denne framstillingen og drøfte disse i lys av elevdata. Denne behandlingen vil i første omgang gjennomføres som en mer overordnet beskrivelse av saksområdet med Benhabibs interaktive universalisme som referansepunkt. For å konkretisere forholdet mellom elevmaterialet og de didaktiske framstillingene vil jeg deretter foreta en nærlesning av den bruken av begrepet "ansvar" som forekommer i de to teksttilfangene, før jeg vender tilbake til et mer overordnet perspektiv.

### 7.2.1 Relasjon og norm/prinsipp i elevtekster og fagdidaktisk litteratur

Verken i elevtekster eller i den fagdidaktiske litteraturen forekommer det utsagn som refererer til Benhabibs interaktive universalisme. Det samspillet mellom relasjon og norm som hennes modell intenderer, korresponderer likevel med verktøybruk i elevmaterialet, slik jeg allerede har påvist i analyse og forutgående drøfting. Og også i deler av den etikkdidaktiske litteraturen finner man beskrivelser som saklig sett korresponderer med Benhabibs modell (jfr. kapittel 3.2, side 63ff og 3.3, side 72ff). I den etikkdidaktiske litteraturen møter man noe ulike aksentueringer av det forholdet mellom relasjon og norm som framheves hos Benhabib. I hovedtyngden av de etikkdidaktiske framstillingene får relasjonelle aspekter en tilnærmet implisitt funksjon som ikke-poengterte elementer i et moralsk/etisk dannelsesperspektiv. Det er først og fremst i de to framstillingene til fagetikeren Svein Aage Christoffersen (Christoffersen et al 1997; Christoffersen & Selvik 1999) at forholdet mellom relasjon og norm gis en eksplisitt og poengtert behandling.

Den mer implisitte funksjonen relasjonsaspektene får i deler av den etikkdidaktiske litteraturen, står i et spenningsforhold både til trekk ved elevmaterialet og til trekk ved Benhabibs modell. Mens relasjonelle aspekter altså blir underordnet et normperspektiv i deler av etikkdidaktikken, har aksentueringer i elevmaterialet og hos Benhabib en motsatt tendens. I flere av situasjonene i elevundersøkelsen dominerer en relasjonell verktøybruk. Normperspektivene er i disse situasjonene implisitte, og tydeliggjøres først i situasjoner hvor relasjonelle og/eller normmessige konflikter gjør dette nødvendig. Benhabib formidler et tilsvarende anliggende om å la normperspektiver springe ut av grunnleggende relasjoner og forstås som tydeliggjøringer av disse.

Fra én side sett kan det altså se ut til å eksistere et visst saklig spenningsforhold mellom hovedtrenden i elevmaterialet og hovedtrenden i de fagdidaktiske framstillingene. På den annen side kan de didaktiske framstillingene også synes å understreke et viktig trekk ved elevmaterialet. Når det relasjonelle hos flere didaktikere framstår som knappe referanser innenfor en normorientert framstilling, *kan* dette leses som uttrykk for et tett og nært forhold mellom relasjon og norm. I så fall samsvarer dette med et viktig grunntrekk ved elevenes relasjonelle og normmessige verktøybruk. Samspillet mellom disse to verktøykategoriene i elevmaterialet framstår på flere måter som like nært som det de fagdidaktiske framstillingene kan synes å legge til grunn.

Sett i dette perspektivet kan framstillingen hos flere av etikkdidaktikerne leses som bidrag til å fange opp et slikt nært forhold mellom relasjon og norm og videreføre det i en didaktisk kontekst uten å gjøre det til gjenstand for en tydeliggjøring eller problematisering. På den annen side avstår disse etikkdidaktikerne dermed fra



muligheten til å profilere relasjonelle tilnærminger som bevisst anvendte didaktiske og moralsk/etiske verktøy. Med sin mer eksplisitte tematisering av forholdet mellom relasjonelle og prinsipielle etikkmodeller er Christoffersen etter mitt syn alene om å nærme seg en slik profilering. Leer-Salvesens behandling av etiske grunnlagsproblemer (Leer-Salvesen et al 2001) har, som før nevnt, ansatser i samme retning, men han utvikler ikke perspektivet i samme grad som Christoffersen.

I Christoffersens etikkdidaktikk for høyskolenivå (Christoffersen & Selvik 1999) utgjør spenningen mellom prinsipp og relasjon et grunntema. Denne spenningen utfoldes i skjæringsfeltet mellom utviklingspsykologi og flere samvirkende filosofiske perspektiver. I Christoffersens lærebokframstilling (Christoffersen et al 1997) er tilfanget av teoriperspektiver mer avgrenset, men den grunnleggende spenningen er den samme. Det gjennomgående trekket i begge de to framstillingene synes å være nærhetsetikk forstått som en utfordring og en nødvendig perspektivutvidelse i forhold til en kognitiv, rasjonal dominans innenfor den vestlige etikktradisjonen.

Et nøkkelord i Christoffersens aksentuering av nærhetsetikken er begrepet *tillit* som et grunnleggende relasjonelt fenomen. Ifølge Christoffersen kjennetegnes forholdet mellom subjekt og medsubjekt av en grunnleggende relasjonalitet forstått som varierende former av tillitsbasert avhengighet. Stiller man Christoffersens perspektiv opp mot elevmaterialet, får man et noe sammensatt bilde. Elevmaterialet inneholder ikke eksempler på at tillitsbegrepet anvendes som medierende verktøy av elever i skjerm-situasjonene. Termen *tillit* anvendes overhodet ikke i elevsvarene. Bare i enkelte tilfeller brukes det beslektede verbaluttrykket "stole på" for å signalisere *tillit* eller *mistillit* i elevs interaksjon med skjerm-personer.<sup>66</sup>

Sett i et sosiokulturelt perspektiv vil en anvendelse av spesifikke språklige verktøy være kontekstuellet betinget. Det er slik sett ikke gitt at *tillits*begrepet ville kunne by seg fram som et tjenlig verktøy i de spesifikke situasjonene elevene møter i undersøkelsen. Verken *tillit* eller *mistillit* er direkte tematisert i designet av skjerm-situasjonene. Fra én side sett framstår situasjonene i undersøkelsen heller ikke som nærhetsetiske utfordringer i klassisk forstand. Situasjonene er simulerte. Det tekniske grensesnittet har avdempet den fysiske dimensjonen som til vanlig preger relasjonelle utfordringer. Til overmål framstår personer på skjerm-bildene med sladdet øyeparti eller bortvendt ansikt (jfr. appendiks A, side 333 og 340).

---

<sup>66</sup> Elev 28 (mann, klasse B) bruker uttrykket som et *tillits*byggende verktøy i situasjon 1, mens elev 54 (mann, klasse C) bruker uttrykket for å uttrykke skepsis overfor den østeuropeiske kvinnens henvendelse i del-situasjon 3a. De øvrige sparsomme forekomstene av uttrykket angår ikke den primære interaksjonen i skjerm-situasjonen.

Likevel mener jeg deler av den relasjonelle verktøybruken i elevsvarene saklig sett kan leses som konkretiseringer av Christoffersens tillitsbegrep. Tillitsaspektet er underliggende i forholdet til den kreftsyke vennen i situasjon 1, til kvinnen Hannah i delsituasjon 3a og til den hivsmittede sørafrikaneren i delsituasjon 4e. Innenfor rammen av den simulerte skjermersituasjonen utleverer de tre nevnte personene deler av sin personlige livssituasjon til elevene. De viser elevene en tillit som elevene på sin side fanger opp og gir et tilsvarende svar på, i den grad de går inn med konstruktiv støtte til personene på de premisene skjermersituasjonen har lagt.

Hovedtyngden av elevenes verktøybruk i møte med mannen og kvinnen i delsituasjon 2a og 2b kan leses som verbaliseringer av en negativ motsvarighet, en manglende tillit til de to skjermpersonenes moralske integritet. Dersom man leser elevmaterialet med Christoffersens nærhetsetiske utgangspunkt, kan man nok derfor finne dekning for å si at fenomenet tillit er grunnleggende til stede i den interaksjonen man finner i hovedtyngden av elevmaterialet.

Når spenningen mellom tillit og mistillit likevel ikke er noe opplagt valg i forskerens mer analytiske beskrivelse av materialet, skyldes det at dette forholdet i så liten grad tematiseres hos elevene. Slik jeg har lest materialet, formidler det primært en bred relasjonell og normmessig konsensus. De elevene som utfordrer denne hovedtrenden synes gjennomgående ikke å verbalisere sin opposisjon som en form for mistillit, men mer med utgangspunkt i andre spenningsforhold, slik det er beskrevet under drøftingen av første delproblemstilling.

Heller ikke hos Benhabib rettes det noe direkte fokus mot tillitsbegrepet. Dette kan ha sammenheng med at de nærhetsetiske aspektene fra Løgstrup og Levinas ikke er en del av Benhabibs referanseramme. Benhabibs utgangspunkt er spenningen mellom prinsippetikk og omsorgsetikk, og intensjonen er å utvikle en basis for et konstruktivt samspill mellom disse to tradisjonene. I framstillingen tas omsorgsetikken som en historisk gitt utfordring til prinsippetikken, og Benhabib går derfor i liten grad inn på en nærmere fenomenologisk utforskning og beskrivelse av denne etiske tradisjonen.

Benhabibs taushet vis-à-vis tillitsbegrepet og nærhetsetikken kan neppe leses som noen implisitt neglisjering av disse fenomenene. Som før nevnt, inntar Benhabib en kritisk posisjon både i forhold til en rendyrket prinsippetikk og en rendyrket relasjonell etikk. Hun er følgelig like opptatt av å avsløre de problematiske sidene ved relasjonsetikken som å fremheve de positive. For Benhabib er det en for tett sammenveving av ego og alter som utgjør relasjonsetikkens farligste fallgrube, det vil si en empatisk nærsynthet som hindrer det handlende subjektet å skjelne tydelig mellom ego og alter, og dermed også forkludrer muligheten til å vurdere situasjonen fra andre involvertes synspunkt.

Det er altså en aksentulikheter hos Benhabib og Christoffersen, men denne ulikheten hindrer dem ikke i å utvikle langt på vei sammenfallende perspektiver i beskrivelsen av et, etter deres syn nødvendig, samspill mellom relasjon og norm. Med sin intensjon om å ivareta dette samspillet mener jeg Christoffersen viser den samme kongenialiteten med elevmaterialet som jeg tidligere har påpekt hos Benhabib. Elevmaterialet kan derimot bare delvis leses som en praksisnær eksemplifisering av Christoffersens bruk av tillitsbegrepet. Analysen av materialet har ikke dokumentert at tillitsbegrepet er et viktig medierende verktøy for elevers språklige handlinger i skjæringsfeltet mellom relasjon og norm. Hvorvidt Christoffersens og nærhetsetikkens vektlegging av dette begrepet vil kunne bidra til å utvikle fruktbare etikkdidaktiske verktøy, framstår derfor som et uavklart spørsmål innenfor rammen av denne avhandlingen.

Så langt har jeg konstatert et visst saklig samsvar mellom trekk ved elevmaterialet og deler av den norske etikkdidaktiske tradisjonen. Den begrepsmessige korrespondansen mellom de to tilfangene er likevel ikke tydelig, når tillitsbegrepet tas som utgangspunkt. For å utfylle bildet vil jeg derfor i det følgende rette oppmerksomheten mot et annet begrep, som har en tydeligere medierende funksjon i en av situasjonene i elevundersøkelsen. Dette begrepet utgjør samtidig ett av de etikkteoretiske grunnbegrepene i faget religion og etikk, og inntar dermed en selvfølgelig plass i lærebøkene i faget.

### **7.2.2 Ansvarsbegrepet i elevmateriale og lærebokmateriale**

I elevmaterialet er det møtet med mannen i delsituasjon 2b som utgjør konteksten for den mest utstrakte bruken av ansvarsbegrepet som medierende verktøy. Den forbipasserende mannen anvender begrepet når han avviser utfordringen om å hjelpe voldsofferet. Og mer enn halvparten av elevene tar i bruk ansvarsbegrepet når de gir sitt tilsvaret til mannen med utgangspunkt i denne avvisningen.

I analysen av denne delsituasjonen har jeg beskrevet både relasjonelle og normmessige aspekter ved ansvarsbegrepet. Hovedmengden av brukere anvender begrepet som et kritisk verktøy som korrigerer mannens ansvarsfraskrivelse, og disse elevene formidler en sammenheng mellom ansvar og relasjonelt fargede normverktøy som hjelpeplikt og gjensidighet. Hos disse brukerne er det altså en positiv identifikasjon av en relasjonell og normmessig basis for engasjement og handling knyttet til nåsituasjonen.

Et mindre antall elever aksepterer delvis mannens ansvarsfraskrivelse. Til grunn for denne aksepten synes det imidlertid å ligge en annen forståelse av det situasjonelle.

Her er fokus ikke bare rettet mot nåsituasjon, men også mot førsituasjon, og ansvarsbegrepet knyttes til førsituasjonelle betingelser. Elevene synes å forutsette at det ikke har vært noen førsituasjonell relasjon mellom mannen og voldsofferet, og at ansvaret for situasjonen følgelig ikke kan tilskrives mannen. I likhet med flertallet oppfordrer disse elevene mannen til å engasjere seg i voldsofferets skjebne, men de benytter altså til dels andre verktøy enn ansvarsbegrepet for å formidle denne oppfordringen.

Etter mitt syn kan forskjellen mellom mindretallets og flertallets bruk av ansvarsbegrepet forstås som en forskjell mellom å *ha ansvar for* situasjonen og å *ta ansvar i* situasjonen. Mindretallets begrepsanvendelse er altså primært retrospektiv og kausalorientert, mens flertallets er samtids- og handlingsorientert. Logisk sett kan man kritisere mindretallet for ikke å se sammenhengen mellom disse aspektene. En manglende inngripen i en nåtidssituasjon vil kunne medføre at man pådrar seg ansvar for framtidige forhold som springer ut av situasjonen. Saklig sett er en slik innvending likevel bare delvis berettiget, i og med at også mindretallet i overveiende grad anbefaler mannen å gripe inn i situasjonen.

Så langt jeg kan se, spiller relasjonelle og normmessige aspekter sammen både i den retrospektive og den samtidsorienterte forståelsen og anvendelsen av ansvarsbegrepet i materialet. Den retrospektive, førsituasjonelle varianten utgjør likevel en mer avgrenset aksentuering av relasjon og norm. I denne varianten synes normen avhengig av bestemte relasjonelle betingelser. I den samtidsorienterte, nåsituasjonelle anvendelsen aksentueres relasjon og norm på en mer ubetinget måte. Men kan nok slik sett si at den sistnevnte bruken av ansvarsbegrepet er den som i størst grad oppfyller intensjonene i Benhabibs etiske universalisme.

Lærebøkernes framstilling og anvendelse av ansvarsbegrepet er beskrevet i avhandlingens delkapittel 3.3.3 (side 79f). I avhandlingens kapittel 4.8 (side 109ff) er et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring knyttet til Vygotskys beskrivelse av den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij 1934/2001). Sett i et slikt perspektiv kan lærebøkernes anvendelse av ansvarsbegrepet forstås som en introduksjon av et faglig begrep i elevenes moralsk/etiske utviklingszone. Intensjonen er at ansvarsbegrepet skal transformere elevens hverdagsbegrepslige persepsjon av moralsk/etiske utfordringer og forankre den normmessig og etikkfaglig. Jeg vil i det følgende forsøke å beskrive forholdet mellom ansvarsbegrepet i elevmaterialet og i lærebokframstillingen innenfor en slik forståelsesramme.

De tilretteleggingene og anvendelsene av ansvarsbegrepet man finner i lærebøkene, korresponderer i vekslende grad med den begrepsanvendelsen man finner i elevmaterialet. Det første punktet jeg vil framheve, er at lærebøkernes anvendelse av

ansvarsbegrepet har et visst dobbeltpreg. På den ene siden understreker flere av forfatterne begrepets sentrale posisjon innenfor etikken (Christoffersen et al 1997: 345; Gaarder et al 1997: 346; Heiene et al 1997: 347). På den annen side forsøker forfatterne bare i mindre eller liten grad å utvikle begrepet som et moralsk/etisk verktøy i håndteringen av konkrete moralsk/etiske utfordringer. Dette er i og for seg et forhold som gjelder flere av de etiske begrepene som er omtalt i læreplanen, men en slik diskrepans blir særlig påfallende i forhold til et begrep som tildeles en grunnleggende etikkdidaktisk betydning.

Sammenligner man dette forholdet med begrepsbruken i det analyserte elevmaterialet, får man også her et noe dobbelt bilde. Det er påfallende at ansvarsbegrepet i liten grad anvendes som verktøy av elevene utover delsituasjon 2b hvor det utgjør kjernebegrepet i den ytringen som er utgangspunktet for elevenes svar. Og selv i denne situasjonen er det en tredjedel av elevene som ikke velger å anvende begrepet i sitt svar. I delsituasjon 2c, hvor begrepet samfunnsansvar på tilsvarende måte lanseres som et begrepsmessig verktøy av den ene deltakeren i debatten, er det bare et fåtall elever som tar ansvarsbegrepet i bruk.

Fra én side sett kan dette forholdet synes å gi de refererte lærebokframstillingene en viss ryggdekning. Heller ikke for elevene synes ansvarsbegrepet å framstå som noe opplagt verktøy utenfor helt spesifikke situasjoner. Men sett fra en annen side kan elevenes selektive anvendelse av ansvarsbegrepet framstå som en utfordring for etikkdidaktikken. Når flere av lærebokforfatterne understreker at ansvarsbegrepet har en sentral betydning i etikken, ville det ikke være unaturlig om begrepet ble anvendt som et mer eksplisitt verktøy i tilnærmingen til etiske problemfelt. Etter mitt syn antyder elevenes anvendelse av dette verktøyet i delsituasjon 2b at verktøyet har et større brukspotensial enn det lærebokframstillingene synliggjør. I elevundersøkelsen synes imidlertid dette potensialet først å utløses når situasjonen spisses tilstrekkelig inn mot begrepet ved at det åpenlyst tilbys som et sentralt medierende verktøy i interaksjonen.

Når det gjelder den konkrete anvendelsen av ansvarsbegrepet i lærebøkene, finner man også her noe varierende samsvar med elevmaterialet. Som beskrevet i kapittel 3.3.3 (side 79f), innholdsbestemmer lærebøkene begrepet ved å knytte det sammen med andre termer som "frihet", "skyld", "omsorg" og "solidaritet". De tydeligste korrespondansene mellom elevmateriell og lærebøker finner man etter mitt syn når man jamfører lærebøkers sammenknytning av begrepene "omsorg" og "ansvar" (Heiene et al 1997; Grande & Myklebust 1997) med elevers sammenknytning av fenomenene ansvar og hjelpeplikt. Hos begge parter synes det her saklig sett å være tale om en bevisst, tett sammenstilling av relasjonelle og normmessige perspektiver.

Likevel er det påfallende at lærebøkernes omsorgsbegrep i liten grad aktiveres som verktøy av elevene i situasjonen. Begrepet forekommer bare hos fire elever, og bare én av disse elevene anvender begrepet i delsituasjon 2b i klar kombinasjon med ansvarsbegrepet.<sup>67</sup> Denne eleven viser for øvrig et høyt begrepsmessig presisjonsnivå. Hun er den eneste som skjelner klart mellom den førsituasjonelle og nåsituasjonelle anvendelsen av ansvarsbegrepet. Den beskjedne aktiveringen av omsorgsbegrepet i materialet kan være kontekstuellet betinget, men kan også leses som et signal om at dette ikke er et språklig verktøy som framstår som lett tilgjengelig for elevene i utvalget. Dersom begrepet skal lanseres som et fagbegrep i utviklingssonen, kan det synes å kreve en mer utførlig introduksjon utover den knappe anvendelsen begrepet får i læreboktekstene.

En av lærebøkene velger å knytte sammen begrepene "ansvar" og "solidaritet" (Gaarder et al 1997). Solidaritetsbegrepet anvendes bare av én av elevene i materialet, og da i tilknytning til den globaliserende utfordringen i delsituasjon 3d (elev 36). Saklig sett kan vel imidlertid også solidaritetsbegrepet hos Gaarder og hans medforfattere forstås som en parallell til hjelpeaspektet og gjensidighetsaspektet som er knyttet til i ansvarsbegrepet i elevtekstene. Solidaritetsbegrepet kan forstås som en videreutvikling av omsorgsbegrepet til et mer situasjonsoverskridende, prinsipporientert perspektiv. Som beskrevet i analysen, kommer en slik situasjonsoverskridende forståelse til uttrykk hos et flertall av de elevene som anvender ansvarsbegrepet som verktøy. Som formalt fagbegrep i utviklingssonen synes imidlertid heller ikke solidaritetsbegrepet å ha umiddelbare tilknytningspunkter i elevmaterialet.

Omsorg og solidaritet korresponderer altså etter min mening saklig med hovedtrender i elevenes anvendelse av ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b i elevundersøkelsen, selv om de som formaltbegreper er lite aktivert i materialet. Mindre tydelig er sammenhengen mellom elevsvarene og de lærebokframstillingene som kobler ansvarsbegrepet til fenomener som "frihet" (Heiene et al 1997), "valg" (Kvamme et al 2002) og "skyld" (Christoffersen et al 1997). Disse tre begrepene står i en indre, saklig sammenheng med hverandre. Dette kan beskrives som sammenhengen mellom forutsetning for moralsk handling, iverksetting av moralsk handling og moralsk/etisk status for en (mangelfullt) gjennomført moralsk handling.

Hos Heiene er begrepet "frihet" knyttet til forskjellen mellom menneske og dyr. Det dreier seg om en ontologisk orientert definisjon av mennesket som moralsk/etisk vesen. Dette er et perspektiv som naturlig nok ikke aktiveres eksplisitt i elevmaterialet.

---

<sup>67</sup> Forekomsten finnes hos elev 65 (kvinne, klasse D). Hun anvender begrepet både i delsituasjon 2a og i delsituasjon 2b. Øvrige forekomster av omsorgsbegrepet finnes hos elev 19, 31 og 52 i delsituasjon 2c.

Skjerm-situasjonene oppfordrer ikke i seg selv til en metarefleksjon på dette planet. Forestillingen om en frihet til å gjøre valg ligger etter mitt syn likevel implisitt i de fleste elevsvarene som en nødvendig forutsetning for i det hele tatt å delta i skjerminteraksjonen. Men dette er en forutsetning som ikke tematiseres av elevene.

Termene "valg" og "velge" forekommer i en del elevsvar.<sup>68</sup> Rent leksikalt kan derfor Kvammes vektlegging av valgbegrepet synes å korrespondere bedre med elevmaterialet. Kvammes bruk av begrepet er imidlertid prinsipielt orientert. I hans framstilling inngår bevisstgjøringen på valgmuligheten i en ansvarsmessig, og dermed moralsk/etisk kvalifisering av situasjonen. Elevenes aktivisering av valgbegrepet er derimot mer pragmatisk og formidler stort sett det rent faktiske i at det eksisterer alternativer, eller at en person faktisk kommer til å treffe eller har truffet et valg. I delsituasjon 2b aktiveres valgbegrepet overhodet ikke, og det er følgelig ingen direkte sammenstillinger av ansvarsbegrep og valgbegrep i materialet.

Det kan se ut til å være en viss spenning mellom anvendelsen av ansvarsbegrepet hos Kvamme og anvendelsen i elevmaterialet. Hos Kvamme er sammenkoblingen mellom ansvarsbegrepet og valgbegrepet knyttet til beskrivelsen av en mobbesituasjon, og Kvammes poeng er at man kan være moralsk delaktig i en situasjon selv om man ikke har vært aktivt delaktig i de hendelsene som har skapt situasjonen: "For at vi skal kunne føle oss ansvarlige, må vi se at vi har et valg. Når vi ser at vi kan velge, blir vi også bevisst vårt eget ansvar." (Kvamme et al 2002: 37).

Kvammes hensikt med å understreke valgmuligheten er å ansvarliggjøre elevene i situasjonen, få dem til å engasjere seg. Poenget er altså ikke å gi dem et valg mellom likeverdige handlingsalternativer. I elevmaterialet synes valgbegrepet imidlertid til en viss grad å mediere valgmuligheter mellom alternativer hvor det ikke er opplagt hva den rette løsningen er.<sup>69</sup> Når elevene anvender ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b, synes derimot valgbegrepet ikke å være aktuelt. Poenget til de elevene som anvender ansvarsbegrepet konstruktivt i denne situasjonen, kan snarere synes å være at det rent moralsk/etisk sett egentlig ikke eksisterer noe valg. Mannen er ifølge elevflertallet forpliktet til å engasjere seg i voldsofferets situasjon: "Han er ditt ansvar når du har funnet ham", som det heter hos elev 41 (kvinne, klasse C). I disse elevenes perspektiv utgjør mannens valg av ansvarsfraskrivelse en handling som nærmest diskvalifiserer ham som sosialt og moralsk/etisk vesen og fratrar ham hans status som medmenneske.

---

<sup>68</sup> Termene anvendes av i alt 17 elever. Anvendelsen er hovedsakelig knyttet til delsituasjon 3a, med enkelte forekomster i delsituasjon 2a og 4d.

<sup>69</sup> De fleste anvendelser av begrepet er knyttet til delsituasjon 3a hvor begge alternativer som skisseres virker like moralsk/etisk problematiske.

Premissene for begrepsbruken er trolig noe ulik hos Kvamme og elevene. For hovedtyngden av elevene er ansvar i delsituasjon 2b knyttet til relasjonell og normmessig forpliktelse, og ikke til en overveielse av menneskets prinsipielle og praktiske valgfrihet i en gitt situasjon. Kvammes introduksjon av valgbegrepet som tilknytning for ansvarsbegrepet, vektlegger mer prinsipielle og ontologiske aspekter enn de mer praktisk-moralske som elevene er orientert mot. Valgfrihet som filosofisk begrep kan derfor synes å framstå som didaktisk kompliserende i en slik sammenheng. Dersom Kvammes begrepsammenstilling skal kunne kommunisere med elevenes dagligforestillinger slik de uttrykkes i materialet, kan det synes å være nødvendig med noen mellomliggende, forberedende og oppklarende runder i arbeidsprosessen.

Hos Christoffersen (Christoffersen et al 1997) kobles ansvarsbegrepet både til "skyld" og til "tillit". Som tidligere beskrevet er ikke forholdet mellom skyldbegrepet og tillitsbegrepet nærmere tilrettelagt av forfatteren (kapittel 3.3.3, side 79f). Tillitsbegrepet har jeg allerede kommentert ovenfor i framstillingen og konstatert at elevmaterialet ikke gir mulighet for noen direkte belysning av elevers forhold til dette begrepet (kapittel 7.2.1, side 288ff). Skyldbegrepet krever imidlertid en nærmere beskrivelse.

Ifølge Christoffersens framstilling er mennesket ansvarlig fordi det har evnen til å reflektere over egne handlinger, det kan "trekkes til ansvar" og "pådra seg skyld" (Christoffersen et al 1997: 336). Christoffersen gir ikke noen formell definisjon av begrepet "skyld", men synes å knytte det til menneskets evne til å "forstå at det kan gjøre noe galt". Han siterer også forfatteren Mark Twains utsagn om at "mennesket er det eneste dyret som kan rødme - og som har grunn til å gjøre det." (Christoffersen et al 1997: 336). Hvordan elevene forstår forholdet mellom ansvar og skyld, framgår ikke klart av datamaterialet. Skyldbegrepet er aktivert i elevmaterialet i en viss grad,<sup>70</sup> men bare én av elevene anvender begrepet i tilknytning til ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b. Hos denne eleven framstår forholdet mellom ansvar og skyld mer som kontrast enn som utfyllende sammenstilling: "Selv om du ikke har noe skyld i det som har skjedd, bør du likevel ta ansvar." (Elev 68, mann, klasse D, utdrag av tekst). I dette utsagnet er det ansvarsbegrepet som framtrer som et moralsk/etisk begrep. Skyldbegrepet synes mer å mediere en form for medvirkning i eller innflytelse på det forutgående hendelsesforløpet.

Rent leksikalt og formalt finner vi altså lite gjenklang av Christoffersens tilrettelegging av ansvarsbegrepet i materialet. Saklig sett er det imidlertid sterkere korrespondanser. Skyldaspektet medieres etter mitt syn indirekte i deler av den

<sup>70</sup> 13 elever anvender begrepet i ren form eller avledninger som uskyldig, uforskyldt og skyldfølelse. Halvparten av forekomstene er knyttet til delsituasjon 2a, de øvrige til delsituasjon 2b, 2c, 3a, 3d, 4c og 4d.



kritikken som rettes mot mannens ansvarsfraskrivelse i delsituasjon 2b. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom anvendelsen av gjensidighetstanken i denne situasjonen. Ved å unnlate å ta ansvar, pådrar man seg en form for negativ kapital som kan diskvalifisere for hjelp om man selv skulle havne i en tilsvarende situasjon.

En form for skyldforståelse formidles også av elever som problematiserer ansvarsforholdet i situasjonen. Når en del av elevene fraskriver mannen ansvar for den problematiske situasjonen voldsofferet befinner seg i, innebærer dette at de ikke anser ham som skyldig til å rette opp situasjonen. Underforstått ville forholdet for flere av elevene vært et annet dersom mannen på en eller annen måte hadde bidratt til at voldsofferet var havnet i den ulykkelige situasjonen. Da ville det vært tale om skyld eller skyldighet. Forholdet mellom skyld og ansvar kan i en slik anvendelse synes å være knyttet til en form for kausalitetstenkning: den som har forårsaket noe negativt har skyld i dette og dermed også ansvar for å rette opp forholdene.

Hos elevene ser man altså konturene av en spenning mellom en allmennrelasjonell og en mer individuelt orientert forståelse av skyld og ansvar. Dette har konsekvenser for forståelsesrammen i et par av lærebøkene, hvor skyldperspektivet utgjør et vesentlig element i tilretteleggingen av ansvarsbegrepet. Både hos Christoffersen (et al 1997) og Heiene (et al 1997) knyttes ansvarsbegrepet til det å stå til regnskap, eller trekkes til ansvar for de handlingene man begår. Forståelsesrammen kan her oppleves som noe uklar, ettersom tekstene ikke drøfter spørsmålet om hvem man står til ansvar overfor. Tradisjonelt er skyldbegrepet knyttet til religiøse forestillinger om en guddommelig domsinstans. Innenfor en modernistisk forståelsesramme kan regnskapsaspektet knyttes til det solidariske fellesskapet og/eller til det autonome menneskes selvjustis. Christoffersen synes i sin framstilling å legge den sistnevnte forståelsen til grunn.

I elevmaterialet er det altså et visst spenn mellom en individualisert og en mer kollektiv forståelse av ansvarsbegrepet. Den kollektive forståelsen er knyttet til samfunnsansvar og menneskers gjensidige ansvar for hverandre. Den individualiserte og kausalorienterte forståelsen gir ansvarsbegrepet et mer begrenset gyldighetsområde, og grensedragningen mot rent subjektiv og spontan normdanning kan synes å bli noe flytende. Slike forhold kan gjøre skyld- og regnskapsaspektene problematiske som ledsagende begreper til ansvarsbegrepet i en etikkdidaktisk utviklingszone. Elevenes vekslende dagliganvendelse av begrepene gir rom for en mangetydighet som vanskeliggjør et felles tolknings- og handlingsrom.

Framstillingen og anvendelsen av ansvarsbegrepet i lærebøkene synes altså å stå i et noe uavklart forhold til elevenes anvendelse av begrepet som et moralsk/etisk verktøy i undersøkelsen. Etter alt å dømme finnes det saklige korrespondanser mellom

lærebokframstillingen og den verktøyansvendelsen som finner sted i hovedmengden av elevsvarene. Korrespondansene i bruk av formalbegreper i tilknytning til ansvarsbegrepet er imidlertid få. Begrepsbruken i lærebøkene kan i gitte tilfeller også synes å komplisere mulighetene for et didaktisk samspill mellom fagbegreper og dagligbegreper i utviklingssonen.

Både i lærebøkene og i elevmaterialet framtrer ansvarsbegrepet i spennet mellom relasjon og norm. Aktiveringen av skyld- og regnskapsaspekter i enkelte lærebøker reiser spørsmålet om den normmessige forankringen for moralsk/etiske ansvarsforhold. På dette feltet møtes lærebøker og en hovedtrend av elevene i en normmediering preget av en humanistisk syntese av autonomi og solidaritet. Et mindretall av elevene har en bruk av ansvarsbegrepet som medierer mer individualistiske forståelser av normgrunnet. Sameksistensen av modernistiske og mer postmodernistiske tendenser i anvendelsen av ansvarsbegrepet gir etter mitt syn grunnlag for kritiske spørsmål til lærebøkens presentasjon og anvendelse av ansvarsbegrepet som verktøy i en etikkdidaktisk utviklingssone.

I et potensielt møte mellom elevmaterialet og læreboktekstene i denne undersøkelsen, ville det kunne åpnes for betydelig flertydighet i forholdet mellom dagligbegreper og fagbegrep. Problemets kjerne ville være flertydigheten i elevenes dagligbegrepslige anvendelse av ansvarsbegrepet. Denne tvetydigheten ville kunne innebære at en uspesifisert introduksjon av ansvarsbegrepet som fagbegrep vil formidle ulike utviklingsmål og utviklingsprosesser inn i den enkelte elevs utviklingssone. Flertydigheten ville i verste fall fungere skismatisk i forhold til den elevgruppen som har deltatt i undersøkelsen. Mediert som et kulturtradisjonelt moralsk/etisk kjernebegrep vil ansvarsbegrepet kommunisere positivt med flertallet i undersøkelsen, mens det mindretallet som problematiserer ansvarsbegrepet, vil kunne kjenne seg stigmatisert på ulike måter, uten at det nødvendigvis blir klart på hvilke premisser denne stigmatiseringen skjer.

Det kan synes som om lærebøkens anvendelse av begrepsmessige verktøy tar utgangspunkt i en etisk fagtradisjon, uten i tilstrekkelig grad å relatere presentasjonen og anvendelsen av disse verktøyene til elevenes egen anvendelse av språklige verktøy. Dette er spørsmål som dypest sett handler om premissene for verktøybruken innenfor et etikkdidaktisk praksisfelt, både om hvem som legger premissene og om hvilke verktøytilfang som gis prioritet innenfor diskursen. Slike spørsmål ble drøftet i tilknytning til første delproblemstilling og de blir også tema for drøftingen i det følgende.

### 7.2.3 Etikdidaktikk og normgrunnlag for verktøybruk (diskursens grenser)

Benhabibs interaktive universalisme opererer som før nevnt med et sammensatt syn på spørsmålet om normgrunnlag for den etiske diskursen. I prinsippet er normdanningen en interaktiv prosess, og aktørene innenfor det etiske praksisfeltet skal i fellesskap forhandle og reforhandle normene i en kontinuerlig dialog. Samtidig hviler denne interaksjonen på et normgrunnlag som definerer premisser og setter grenser for verktøybruken i interaksjonen.

I kapittel 3.5 (side 82ff) har jeg vist hvordan Benhabibs framstilling på dette punktet delvis bekreftes i norske framstillinger av etikdidaktikk. Framstillingene gir rom for idealer om en herredømmefri normforhandling, men disse idealene står i et visst spenningsforhold til den verdiformidlende oppgaven som norsk skole er tildelt. Når dette spenningsfeltet aktualiseres i de etikdidaktiske framstillingene, er det gjerne med utgangspunkt i konflikter mellom skolens kristenhumanistiske verdigrunnlag og organiserte religiøse eller livssynsmessige minoriteter.

I drøftingen av karakteristika ved elevenes verktøybruk (kapittel 7.1, side 262ff) har jeg pekt på hvordan flere trekk fra elevmaterialet problematiserer premissene for en etisk diskurs slik Benhabib beskriver dem. I etikdidaktiske framstillinger synes grunntrekk fra Benhabibs diskurs å framtre som idealer også for den etiske dialogen innenfor etikdidaktiske praksisfelt i norsk skolekontekst. Dette innebærer at den herredømmefrie normforhandlingen kombineres med et mer definert verdigrunnlag. Normgrunnlaget for diskursen er ikke lenger rent proseduralt, men tilføres distinkte verdikomponenter knyttet til skolens kristen-humanistiske basis. Etter mitt syn aksentuerer dette noen av de problemfeltene som avtegnet seg i drøftingen av forholdet mellom elevdata og Benhabibs teori.

I denne drøftingen ble oppmerksomheten rettet mot forholdet mellom offentlig etisk diskurs og moralsk/etiske minoriteter. Både hos Benhabib og de etikdidaktiske forfatterne er fokus i stor grad rettet mot forholdet til religiøse minoriteter. I drøftingen har jeg tilrettelagt dette som et forhold mellom moralsk/etiske primær- og sekundær- og et diskursivt, moralsk/etisk tredjespråk (kapittel 2.3.2, side 51ff). Som beskrevet tidligere i avhandlingen (kapittel 3.5, side 82ff) viser etikdidaktiske framstillinger hvordan dette forholdet er komplekst, ikke minst fordi spenningene mellom det religiøse (kristne) og det sekulære er tilslørt i skolen og gjør at aktører vil fortolke dette ulikt. Elever (og foreldre) med et religiøst moralsk/etisk primær- og sekundær- og et diskursivt, moralsk/etisk tredjespråk vil slik sett kunne oppleve skolens diskursive moralsk/etiske tredjespråk som et problematisk sekulært fremmedspråk (jfr. Leganger-Krogstad i Afdal et al 1997: 56).

Analysen av elevmaterialet og drøftingene i kapittel 7.1 har imidlertid vist at det er andre moralsk/etiske språk enn de religiøse som utfordrer den etiske diskursen. I

kapittel 7.1.2.2 (side 274ff) viser jeg hvordan maktspråk kan representere en annen type moralsk/etisk språklighet. I kapittel 7.1.2.5 (side 282ff) viser jeg videre hvordan en grupperelasjonalitet med et innomnasjonalt perspektiv skiller seg ut fra en globaliserende sosialpolitisk tradisjon, og språkliggjør en ubekvemhet i forhold til det normmessige majoritetstrykket. Det er ikke klart om denne ubekvemheten er knyttet til deltakelse i en allmennpolitisk etisk diskurs eller til deltakelse innenfor skolens etikkdidaktiske praksisfelt. Men det signaliseres at en offentlig etisk diskurs rommer normtrykk fra en majoritet som kan gi ikke-religiøse moralsk/etiske minoritetsposisjoner visse utfordringer.

Formuleringer som "Grunnen til svaret mitt kan virke lite klokt, men ..." (elev 70, kvinne, klasse D, delsituasjon 3d, utdrag av tekst), "... egoistisk men sant!" (elev 74, kvinne, klasse D, delsituasjon 3d, utdrag av tekst), "... så det er ikke for å virke ego, men ..." (elev 77, mann, klasse D, delsituasjon 3d, utdrag av tekst) illustrerer etter mitt syn dette forholdet (jfr. kapittel 6.4.2.3, side 242ff).<sup>71</sup> Jeg forstår disse uttrykkene som forsøk på formidling i et grenseland mellom ulike moralsk/etiske språkligheter. Elevene synes å ytre seg innenfor en kontekst hvor de møter en antatt normbasis som i utgangspunktet bestrider gyldigheten eller berettigelsen av deres egne normposisjoner. For meg synliggjør verktøybruken hos disse elevene en etisk diskurs som ikke uten videre kan sies å tilfredsstille Benhabibs krav til hegemonifri normforhandling.

Elevstemmene ovenfor viser etter min mening at spenningsfeltet mellom verdiformidling og fri normforhandling som den etikkdidaktiske litteraturen skisserer, kan bli rimelig konfliktfylt, og at dette ikke bare gjelder for elever med religiøs minoritetsbakgrunn. Møter med tydelige normmarkeringer vil selvsagt kunne virke positivt utfordrende på elever ved å gi dem mulighet til å gjennomreflektere og tydeliggjøre sine utfordrerstandpunkt gjennom en bevisst argumentasjon. Men slike møter vil også kunne oppmuntre til taktisk anvendelse av verktøy i undervisningssituasjonen og dermed motvirke den approprieringen av moralsk/etiske verktøy som tradisjonelt har utgjort en viktig del av skolens holdningsskapende og karakterutviklende arbeid.

---

<sup>71</sup> Utsagn fra elev 57 (mann, klasse C) i delsituasjon 4c peker i samme retning (fullstendig tekst): "Beklager men jeg kan ikke si at jeg har medfølelse for dere. På en måte så angår det ikke meg at dere ikke klarer å opplyse om det der." På spørsmålet om eventuell tvil i delsituasjon 4d skriver han (fullstendig tekst): "Jeg er ikke i tvil og jeg står for det jeg mener." Den siste ytringen kan forstås som en markering av bruddet med en normmajoritet.

I den grad man kan legge vekt på elevenes anførsler av politiske preferanser i det avsluttende surveyet, antyder disse opplysningene at de skisserte minoritetsposisjonene dekker en bred politisk skala. Av de fire elevene som er sitert i hovedtekst og fotnote, oppgir én FrP som partipreferanse, én oppgir Ap og to oppgir SV.

Forholdet mellom normmessige majoritets- og minoritetsgrupper er didaktisk utfordrende, men behandlingen av dette i den etikkdidaktiske litteraturen legger få føringer for en praktisk håndtering av disse problemene. Enkelte av lærebokframstillingene berører spørsmålet om en felles plattform for etisk dialog, men uten å reise spørsmålet om tålegrensene for denne dialogen. I hovedsak synes lærebøkene å legge en form for normkonsensus til grunn som ikke i seg selv oppmuntrer til den åpne etiske diskursen som Benhabibs modell forutsetter.

Normsettingsproblematikk er ikke bare knyttet til motsetningen mellom normmessig majoritet og minoritet som sådan. Dette omfatter også spørsmålet om hvilke grenser som settes for verktøybruk. Benhabibs moralsk/etiske perspektivutvidelse aktualiserer dette spørsmålet. Lærebøkene framstår, med visse unntak, som overveiende sak- og normorienterte i sin framstilling. De relasjonelle aspektene er i stor grad implisitte og lite fokusert. Benhabibs interaktive universalisme tilstreber en integrasjon av relasjon og norm. Det vil nødvendigvis måtte innebære en endring i normsettingen av den moralsk/etiske verktøybruken, idet relasjonelle, og ikke bare rent sakorienterte, verktøy blir viktige og uunnværlige i interaksjonen.

Dersom en virkelig reversibilitet skal kunne finne sted, krever dette, slik jeg leser Benhabib, at det handlende subjektet møter også affektive og emosjonelle aspekter hos sine medsubjekter, og ikke bare en virkelighetsbeskrivelse mediert gjennom rent saklige og prinsipielle verktøy. Elevtekstene som er analysert i denne avhandlingen, konkretiserer denne problemstillingen. Den viser at relasjonelle, og til dels emosjonelt fargede språklige uttrykk kan fungere konstruktivt i en interaksjon med medsubjekter som befinner seg i en livsmessig krisesituasjon og ber om støtte.

Mer komplekst blir det når emosjonelt fargede verktøy spilles ut i en relasjonell og normmessig konfliktsituasjon slik vi møter det i undersøkelsens situasjon 2. Det er ikke uten videre gitt at den verktøybruken som eksempelvis er gjengitt i Datautdrag 13 (side 196), samsvarer med normpremisser for verktøybruk innenfor norske, etikkdidaktiske praksisfelt. Og det er heller ikke gitt at den samsvarer med normsettingen innenfor Benhabibs interaktive universalisme.

Lærebøkene i faget religion og etikk gir få svar på de utfordringene som reiser seg i møtet mellom anliggendet bak Benhabibs interaktive universalisme og grenseutfordringene som aktualiseres i elevmaterialet. Lærebøkene er dermed naturlig nok heller ikke opptatt av de ulikhetene i relasjonell verktøykompetanse som er beskrevet under første delproblemstilling. Heller ikke de etikkdidaktiske framstillingene for høyskolenivå synes i særlig grad å være opptatt av disse problemstillingene. Gjennomgangen av materialet kan slik sett ha avdekket og

tydeliggjort et problemfelt som trenger en nærmere etikkdidaktisk utforskning og behandling.

#### 7.2.4 Oppsummering

Forholdet mellom elevmaterialet og de etikkdidaktiske framstillingene er sammensatt. Samspillet mellom relasjon og norm som er påvist i elevmaterialet, er bare delvis poengtert i den etikkdidaktiske litteraturen, med et klart tyngdepunkt i framstillingene til Christoffersen (Christoffersen et al 1997; Christoffersen & Selvik 1999). Bruken av begrepsmessige verktøy viser visse saklige samsvar, men det er lite sammenfall i formal begrepsbruk. Dette kan antyde at lærebøkene lansering av fagbegreper inn i en etikkdidaktisk utviklingszone ikke uten videre er tilpasset de dagligbegrepslige utgangspunktene som elevene uttrykker i materialet.

De etikkdidaktiske framstillingene tar opp spørsmål om den etikkdidaktiske diskursens karakter og forholdet til normmessige minoriteter. Men de gir ingen egentlige svar på utfordringene i elevmaterialet og berører dermed ikke de spørsmålene om grensesetting av moralsk/etisk verktøybruk som deler av materialet aktualiserer.

### 7.3 Hovedproblemstilling - prosjektets konklusjoner

De foregående drøftingsrundene belyser de to delproblemstillingene i prosjektet. I drøftingen av første delproblemstilling er verktøybruken i elevdata satt i relieff gjennom et møte med Benhabibs etikkteoretiske syntese. I drøftingen av andre delproblemstilling er det etikkdidaktiske teksttilfanget i prosjektet satt i relieff gjennom et møte med elevmaterialet. Disse to drøftingene danner utgangspunkt for svaret på prosjektets hovedproblemstilling, som spør etter forholdet mellom relasjon og norm i de to materialene som er belyst (jfr. kapittel 1.4, side 24f):

*Hovedproblemstilling: Hvilket forhold er det mellom relasjon og norm i elevtilnærminger og fagdidaktiske tilnærminger til moral/etikk?*

Drøftingene av delproblemstillingene har tegnet et forholdsvis komplekst bilde. Det er derfor ikke mulig å gi noe entydig svar på hovedproblemstillingen. I analyse og drøfting har jeg pekt på tydelige trekk av et konstruktivt samspill mellom relasjon og norm i elevmaterialet, et samspill som finner gjenklang i Benhabibs etikkteoretiske syntese. I det etikkdidaktiske litteraturtilfanget er det derimot bare Christoffersens framstillinger som framhever et slikt samspill (Christoffersen et al 1997; Christoffersen & Selvik 1999). I drøftingene har jeg synliggjort et mulig misforhold

mellom moralsk/etiske utfordringer og det verktøytilfanget elevene anvender for å møte disse utfordringene. Jeg har også pekt på spenninger mellom elevs verktøybruk og de normpremissene som synes å definere etikkdidaktisk praksis. Det førstnevnte problemfeltet er ikke berørt hos Benhabib og i de etikkdidaktiske framstillingene. Det sistnevnte er behandlet, men på en måte som ikke gir fyllestgjørende svar på problemstillingene som elevmaterialet reiser.

Konklusjonen på hovedproblemstillingen må altså bli at den moralsk/etiske verktøybruken hos elevene i prosjektet bare delvis blir møtt av de fagdidaktiske tilnærmingene. Forholdet mellom elevtekster og etikkdidaktiske framstillinger er preget av et manglende samsvar, men det er ikke uten videre mulig å si hva dette manglende samsvaret skyldes. Det at anliggender som reises i elevmaterialet, i liten grad vektlegges i det etikkdidaktiske materialet, betyr ikke nødvendigvis at forfatterne har neglisjert eller nedprioritert disse anliggende. Det kan tenkes at disse anliggende ikke er aktualisert med utgangspunkt i de kontekstene som har definert rammene for de etikkdidaktiske framstillingene.

Det er derfor knyttet visse forbehold til presentasjonen av resultatene i avhandlingen. I det følgende oppsummerer jeg resultatene av analyse og drøftinger i fire konklusjoner og reiser noen utfordringer til etikkdidaktikken med basis i disse konklusjonene. Utfordringene peker på spørsmål som det etikkdidaktiske feltet bør avklare i den grad verktøybruken som er beskrevet i prosjektet, har relevans for et videre spekter av kontekster.

Anliggender i elevtekstene kan synes å problematisere etikkdidaktiske framstillings forhold til sider ved etisk og etikkdidaktisk praksis. I det følgende vil jeg sette dette forholdet inn i en teoretisk forståelsesramme før jeg presenterer konklusjoner og tilhørende utfordringer.

### **7.3.1 Elevsiden og den fagdidaktiske siden i teoretisk belysning**

I det foregående har jeg beskrevet hvordan etikkdidaktiske framstillinger bare delvis berører anliggender i elevmaterialet, og med dette som bakgrunn har jeg stilt spørsmål ved de etikkdidaktiske framstillingenes forhold til moralsk/etiske og didaktiske praksisfelt. I denne sammenhengen er elevtekstene altså forstått som utsnitt av et slikt praksisfelt, selv om de ikke er blitt til i et direkte møte mellom elevside og fagdidaktisk side i en konkret undervisningssituasjon. I metodekapitlet (kapittel 5.2.4, side 135ff) har jeg beskrevet forholdet til praksis som et spørsmål om pragmatisk validering og pragmatiske sannhetsformer. Kvale (1997) beskriver en slik validitets- eller sannhetsform knyttet til daglig, sosial interaksjon. Dermed gir han

validitetsbegrepet en videre funksjon enn den rent vitenskapelige, og det etableres (potensielle) forbindelser mellom en mer praktisk, bruksorientert gyldighetsvurdering og en mer systematisk, vitenskapelig.

Den sannhetsformen som Kvale knytter til daglig, sosial interaksjon, betrakter jeg som kompatibel med sannhetsformer som avspeiles i deler av elevmaterialet. Etter mitt syn representerer hovedtyngden av dette materialet kommunikative og pragmatiske sannhets- og gyldighetsformer. Det vil si at tekstene er å forstå som handlinger i interaksjon med konkrete personer (skjerm personer, forsker, medelever), og at handlingenes sannhet eller gyldighet, det vil si deres virkekraft, vurderes i forhold til deres funksjon i denne interaksjonen.

De etikkdidaktiske tekstene representerer gjennomgående en mer systematiserende, abstraherende og prinsipielt argumenterende sannhetsform som gjør det mindre entydig hvilke praksissituasjoner disse tekstene eventuelt skal valideres innenfor. Framstillingene for høgsolenivå er primært rettet mot lærerstudenter og vil kunne være gjenstand for pragmatisk validering i høgsolenes undervisningskontekster. Men disse framstillingene har samtidig skolens etikkundervisning som en underliggende og delvis aktivert praksiskontekst. En pragmatisk validering innenfor denne sistnevnte konteksten er ikke like umiddelbart realiserbar.

Lærebokframstillingene har et mer tydelig skolesikte. Skolen som praksiskontekst kan imidlertid forstås både som lærerens arbeidskontekst og som elevenes læringskontekst. En pragmatisk validering av lærebøker som tekst vil kunne få ulike forløp alt etter hvilke av de nevnte aktørene i skolekonteksten som foretar valideringen. Samtidig er det grunn til å tro at forlagsmiljøene i praksis også vil utgjøre vesentlige valideringskontekster både for lærebøker og høgsolenelitteratur, og at høgsolenelitteraturen også valideres innenfor mer faglige, vitenskapelige miljøer.

I møtet mellom elevsiden og den fagdidaktiske siden i prosjektet aktualiseres spørsmålet om valideringskontekster. I hvilken grad har de etikkdidaktiske framstillingene tatt spørsmålet om en pragmatisk validering på alvor, og hvilke kontekster er i så fall aktualisert som basis for en slik validering? Det tekstutvalget som er benyttet i prosjektet, gir selv ingen signaler om i hvilken grad en slik validering er benyttet. Det finnes eksempler på at framstillingene synliggjør elevstemmer.<sup>72</sup> Men studenters, læreres og elevs rolle som parthavere i pragmatisk validering er ikke

---

<sup>72</sup> Tydeligst er nok elevstemmene i Leer-Salvesens framstilling av temaet "Barn og etikk" hvor han anvender et empirisk materiale for å synliggjøre barns tematiseringer av etiske begreper som skyld, tilgivelse etc. (Leer-Salvesen et al 2001: 65ff)



drøftet eller belyst.<sup>73</sup> Når de etikkdidaktiske framstillingene bare i mindre grad tar opp anliggender eller utfordringer i elevmaterialet i prosjektet, kan dette muligvis sees i sammenheng med denne litteraturens noe uavklarte forhold til pragmatisk validering.

Tidligere i avhandlingen har jeg også skissert en forståelsesramme med utgangspunkt i Wartofskys skjelning mellom sekundære og tertiære artefakter (kapittel 4.6, side 106ff) Elevenes verktøybruk forstås her som artefakter på et sekundærnivå. Det vil si at de i overveiende grad formidler relasjonelle og normmessige konvensjoner. Utfordrerperspektivene i elevmaterialet inneholder kimer til en perspektivering og problematisering av den konvensjonelle verktøybruken i hoveddelen av elevmaterialet. Men problematiseringen framstår bare som kimer, og ikke i utviklet artistisk form eller som gjennomarbeidde modeller.

Det etikkdidaktiske teksttilfanget utvikler og formidler modeller med en høyt utviklet etisk og didaktisk forståelse. Formelt sett framstår disse dermed som tertiære artefakter, det vil si at de frambyr seg som kulturelle metaredskap for å håndtere og perspektivere mangfoldet av sekundære moralsk/etiske artefakter. Spørsmålet er likevel i hvilken grad de etikkdidaktiske modellene virkelig utfordrer og perspektiverer konvensjonaliteten innenfor det moralsk/etiske praksisfeltet. Afdal peker på dette forholdet. Han gjør det klart at normbasert og holdningsbasert tilnærming til etikkundervisning kan være "for vedlikeholdende av eksisterende normer og holdninger og for lite kritiske", og understreker det avgjørende i at "det legges et kritisk rasjonelt perspektiv på alle tre typologiene" (Afdal et al 1997: 282).

Trass i slike understrekninger er det et spørsmål i hvilken grad de etikkdidaktiske modellene som sådanne framstår som konvensjonskritiske speil. Etter min vurdering er Christoffersens modell den som i størst grad nærmer seg en tertiær funksjon. I likhet med Benhabibs etikkteoretiske framstilling, stiller Christoffersens modell deler av den etiske tradisjonen i kritisk belysning og framhever behovet for en etisk og didaktisk tilnærming som kan overvinne begrensningene i eksisterende moralsk/etiske konvensjoner. Samtidig er det et spørsmål om ikke både Benhabib og Christoffersen nærmer seg det relasjonelle feltet uten å anlegge et kritisk blikk på de konvensjonene som opptrer her. Dermed fanger de ikke opp utfordringer knyttet til eventuelle ulikheter i relasjonell sosialisering og derav følgende skjevheter i verktøyrepartoarer og verktøytilfang hos elever.

De etikkdidaktiske modellene framstår heller ikke som egnede spesifikke redskaper for å håndtere spørsmålet om normgrunnlag for etiske og etikkdidaktiske praksisfelt.

---

<sup>73</sup> Flere av forfatterne er selv praktiserende undervisere i høgskole-/universitetssammenheng eller i videregående skole, og det er derfor grunn til å anta at deres egen anvendelse av framstillingen i undervisningsarbeid representerer former for pragmatisk validering.

Benhabib setter dette spørsmålet på dagsorden, og det berøres også i flere av de etikkdidaktiske framstillingene for høgskolenivå. Tilnærmingen til dette feltet synes imidlertid å være preget av en konvensjonalitet i forhold til drøftinger av livssynsmangfold. Fokus rettes ensidig mot håndteringen av religiøse livssynsminoriteter, mens normproblematikk i skjæringsfeltet mellom en kristenhumanistisk tradisjon og ulike sekulære livssynstrender er nærmest uomtalt og følgelig lite belyst.

De etikkdidaktiske modellene synes å ha innslag av uproblematisert normkonvensjonalitet som hindrer dem i å framstå som genuine tertiære artefakter. Dette innslaget av normkonvensjonalisme er fra én side sett forventet. Det ligger både samfunnsmessige og institusjonelle føringer for utviklingen av didaktiske modeller innenfor et felt som det moralsk/etiske. Etikkdidaktiske modeller forventes slik sett å videreføre og styrke vesentlige aspekter ved den moralsk/etiske tradisjonen. Det kan derfor være et avveiningsspørsmål i hvilken grad etikkdidaktiske modeller skal fristille seg i forhold til konvensjonelle moralsk/etiske aspekter og stille også disse i en kritisk belysning.

Samtidig vil elementer av implisitt konvensjonalisme i modellene binde dem og hemme deres fleksibilitet som redskap i forhold til mangfoldet av relasjonelle og normmessige bevegelser og posisjoner i elevgruppen. En manglende kritisk fristilling i forhold til moralsk/etiske konvensjoner kan redusere etikkdidaktikkens mulighet til å skape konstruktive møter med den moralsk/etiske verktøybruken som utfordrer det konvensjonelle eller fristiller seg i forhold til dette.

Jeg mener altså det er grunn til å foreta en kritisk gjennomtenkning av gyldighetsaspekter ved etikkdidaktikken og etikkdidaktiske modellers forhold til normkonvensjonalitet. Når prosjektets resultater formuleres i det følgende, er det med basis i en slik forståelsesramme. Konklusjonene i de etterfølgende delkapitlene vil oppsummere hovedtrekk ved relasjons- og normaktivering i elevtekster og etikkdidaktiske framstillinger slik det er framstilt gjennom analyse og drøfting. Konklusjonene vil videre danne utgangspunkt for konkrete utfordringer til etikkdidaktikken. Disse utfordringene er altså å forstå som problematiseringer av etikkdidaktiske teksters pragmatiske gyldighet og som problematiseringer av etikkdidaktiske modellers mulige konvensjonsbinding og derav følgende konvensjonsblindhet.

Utfordringene er ikke å forstå som avkontekstualiserte generaliseringer. Som det tidligere er påpekt (kapittel 5.2.4, side 135ff), gir et sosiokulturelt fundert forskningsprosjekt ikke grunnlag for generaliseringer på tvers av kontekst (jfr. kapittel 7.4, side 318ff). Det betyr at utfordringene som reises er betinget av den konteksten de

er produsert i, og vil måtte rekontekstualiseres inn i eventuelle anvendelseskontekster. Dette betyr at de ikke framstår som ubetingede krav til etikkdidaktikken, men som påpekninger av problemfelt som prosjektet mener å ha lokalisert i gitte kontekstuelle brytningsfelt. Det vil derfor måtte være opp til anvenderne av disse utfordringene å vurdere deres relevans i de kontekstene de skal anvendes innenfor. Det legges med dette altså ikke normative føringer for etikkdidaktikken. Det trekkes ikke entydige slutninger fra "er" til "bør". Men det reises kritiske spørsmål som utgangspunkt for videre refleksjon omkring etikkdidaktisk teoriutvikling, forskning og praksis.

Første konklusjon og utfordring dreier seg om samspillet mellom relasjon og norm. De to følgende konklusjonene og utfordringene retter mer selektivt fokus mot henholdsvis den relasjonelle og normmessige siden, og berører slik sett premisser for at et samspill mellom relasjonelle og normmessige verktøy skal kunne realiseres. Den fjerde konklusjonen og utfordringen tar for seg sosiokulturelle aspekters plass i etikkdidaktikken.

### 7.3.2 Konklusjon 1 med utfordring: Samspill mellom relasjon og norm

**Konklusjon 1:** *Samspill mellom relasjonelle og normmessige verktøy er påvist i elevmaterialet, i varierende, men til dels betydelig grad. Dette samspillet synes å samsvare med vesentlige elementer i den etikkteoretiske syntesen mellom relasjon og norm som er utviklet av Seyla Benhabib. Den etikkdidaktiske litteraturen tydeliggjør bare i begrenset grad slikt samspill som en bevisst innfallsvinkel til moralsk/etisk læringsarbeid.*

Prosjektets hovedproblemstilling tok utgangspunkt i en kritikk av norsk etikkdidaktikk som en ensidig teoretiserende tilnærming til fag og undervisning i videregående skole (kapittel 1.3, side 21ff; jfr. Skrunes 2001; Bilsbak 1995), og det ble vist hvordan denne kritikken utdypes gjennom etikkteoretiske debattlinjer og utmyntes konstruktivt i Benhabibs syntese mellom relasjonelle og prinsipielle perspektiver (kapittel 2.3, side 46ff; jfr. Benhabib 1992/1997).

I analyse og drøftinger har jeg beskrevet forekomster av og funksjonelle samspill mellom relasjon og norm i elevtekstene (kapittel 6, side 163ff og 7.1, side 262ff). Samforekomster og samspill er dels beskrevet som en nærrelasjonell verktøybruk med implisitt normanvendelse (møtet med den kreftsyke i situasjon 1 og den hivsmittede i delsituasjon 4e). I situasjoner preget av konflikt og normmessig divergens blir normverktøyene til dels langt tydeligere, og i slike sammenhenger blir prinsippbruken til dels dominerende (møtet med kvinnen og mannen som har avvist voldsofferet i situasjon 2).

I analysen har jeg antydnet en rekke spenn i elevenes verktøybruk: mellom relasjonsorientert og sakorientert verktøybruk, mellom verktøybruk på partikulærnivå og på universelt prinsippnivå og mellom individrelasjonell og grupperelasjonell verktøybruk. Analysen antyder en bevegelighet i disse spennene hvor samvirke og syntese mellom verktøy er mer utpreget enn polarisering. I drøftingen av delproblemstilling 1 peker jeg på en høy grad av kompatibilitet mellom elevmaterialet og Benhabibs interaktive universalisme (kapittel 7.1, side 262ff). Denne kompatibiliteten ytrer seg ikke minst i den betydelige utøvelsen av reversibilitet i materialet, særlig i form av gjensidighetstanken som eksplisitt eller mer implisitt anvendt verktøy. Gjensidighetstanken synes å forene relasjonsaspekter og norm- og prinsippaspekter på en måte som imøtekommer Benhabibs anliggende om et samspill mellom relasjon og norm.

I drøftingen av delproblemstilling 2 har jeg vist at anliggende i elevmaterialet bare delvis fanges opp av den etikkdidaktiske litteraturen (kapittel 7.2, side 287ff). Samspillet mellom relasjon og norm, som er til dels eksplisitt i elevmaterialet, synes å spille en mer implisitt rolle i de etikkdidaktiske framstillingene, med unntak av Christoffersens tekster hvor spenningsfeltet mellom relasjon og norm utgjør et hovedanliggende (kapittel 7.2.1, side 288ff; Christoffersen & Selvik 1999; Christoffersen et al 1997). I den konkrete undersøkelsen av ansvarsbegrepet har jeg bare påvist svake korrespondanser i begrepsbruken mellom elevmateriale og lærebokframstillinger (kapittel 7.2.2, side 291ff).

Prosjektet synes å bekrefte at Benhabibs etikkteoretiske syntese er egnet som forståelsesmodell for samspill mellom relasjonelle og normmessige verktøy i elevmaterialet (kapittel 7.1.1, side 263ff). Benhabibs syntese framstår som et mulig teoretisk svar på utfordringer som har vært reist både fra didaktisk og etikkteoretisk hold om et sterkere relasjonelt anliggende i etikken. Analysen eksemplifiserer at relasjonell verktøybruk formidler et betydelig elevengasjement i form av støtte og kritikk. Det didaktiske potensialet i et slikt engasjement synes i liten grad å være vektlagt i de etikkdidaktiske framstillingene, med unntak av Christoffersens bidrag.

I den grad prosjektets beskrivelser av samspill mellom relasjonelle og normmessige verktøy kan relateres til et bredere spekter av kontekster, vil det reise følgende utfordring til etikkdidaktikken:

**Utfordring 1:** *Etikkdidaktikken utfordres til å klargjøre sitt forhold til relasjonelle moralsk/etiske aspekter, med utgangspunkt i det samspillet mellom relasjon og norm som elevmaterialet i prosjektet har eksemplifisert, og som synes å samsvare med vesentlige trekk ved Benhabibs etiske syntese.*

Denne utfordringen retter seg i første omgang til forskningsdelen av det etikkdidaktiske feltet. Det vil være behov for en bredere tilnærming til relasjonell og normmessig verktøybruk hos elever, med sikte på å beskrive verktøyforekomster og verktøyfunksjoner innenfor ulike praksisfelt, både i og utenfor skolekonteksten (jfr. kapittel 4.7, side 107ff; Säljö 2000). Riktignok kan den brede etiske debatten som er referert i avhandlingen (kapittel 2, side 33ff), leses som en indikasjon på at de relasjonsaspektene som er synliggjort i prosjektet, er av vesentlig betydning, og at disse aspektene dermed er underprioritert i deler av den etikkdidaktiske litteraturen. Men det er likevel behov for en bredere utforskning av feltet for å tydeliggjøre disse indikasjonene og klargjøre de didaktiske implikasjonene.

Det vil følgelig kunne være behov for å velge forskningsfelt og metodiske innfallsvinkler som lar relasjonelle og normmessige aspekter bli synlige. Det vil også kunne være av betydning å anlegge epistemologiske og metodologiske forståelsesrammer som kontekstualiserer kunnskap og forstår også selve forskningsprosessen som et relasjonelt fenomen, slik det er framhevet i Kvaales beskrivelse av kommunikativ og pragmatisk validitet (Kvale 1997; jfr. kapittel 5.2.4, side 135ff). For å sikre en slik praksisnærhet vil ulike former for "designforskning" kunne framstå som formålstjenlige (jfr. Cobb et al 2003; Collins et al 2004). Det vil si at det iverksettes teoretisk begrunnede intervensjoner i moralsk/etisk læringsarbeid, og at virkningsformer og virkningsgrad av slike intervensjoner gjøres til gjenstand for systematisk kartlegging og analyse.

Når behovet for kontekstualiserende forskningstilnærminger understrekes, er det med bakgrunn i den dominerende posisjonen ikke-kontekstualiserende tilnærminger har hatt innenfor etikkforskningen (jfr. kapittel 2.1, side 33ff). Dette opphever likevel ikke behovet for kritiske vurderinger også av de forståelsespremissene som ligger til grunn for kontekstualiserende tilnærminger til feltet. Det foreliggende forskningsarbeidet utgjør i så måte et svært spisset fokus, med vekt på individers anvendelse av språklige verktøy. Riktignok er språklige verktøy svært sentrale i etikkundervisningen på videregående nivå. Men en bredere forskningstilnærming vil også måtte se nærmere på fysiske og grupperelaterte aspekter ved elevers relasjons- og normaktivering.

I den grad samspill mellom relasjon og norm bekreftes som et gjennomgående trekk i elevers tilnærming til moralsk/etiske utfordringer, vil det kunne implisere en kritisk revurdering av etikkdidaktisk teoridanning og modellutvikling så vel som teoriformidling og tilnærming til praksisfeltet. Det vil kunne handle om å synliggjøre de relasjonelle aspektene ved moral/etikk i større grad enn det hovedtyngden av de foreliggende framstillingene gjør. Eksempler på slik synliggjøring finner man i

Christoffersens framstillinger (Tabell 9, side 82; Christoffersen & Selvik 1999; Christoffersen et al 1997), og også i Afdals ansatser til en revidert etikkdidaktisk modell (Tabell 8, side 81; Afdal et al 1997; Afdal 2003). I en kritisk vurdering av modellene vil det være vesentlig å klargjøre i hvilken grad samspillet og spenningen mellom relasjon og norm skal gjøres til et grunnaspekt som overordnes andre aspekter, eller om man skal benytte supplerende modeller som vektlegger andre aspekter.

Det å synliggjøre etikkens relasjonelle aspekter vil også kunne handle om hvilke tema man vektlegger i undervisningen. Lærebokframstillingene av etikk for videregående skole synes til en viss grad å prioritere etiske utfordringer på institusjonelle og politiske plan. Det eneste nærrelasjonelle problemfeltet som er gjennomgående i framstillingene er samlivsetikk i mer eksklusiv forstand. Fokus er altså rettet mot den institusjonelle og offentlige sfære mer enn den personlige. Elevundersøkelsen har synliggjort at også institusjonelle sfærer kan romme relasjonell verktøybruk, i form av grupperelasjonelle tilnærminger. Likevel kan det nok argumenteres for at hovedtyngden av moralsk/etiske utfordringer som gjennomsnittsborgeren konfronteres med, har mer nærrelasjonell enn institusjonell karakter. Dersom så er tilfelle, kan det peke mot en ubalanse mellom etikkdidaktiske fokus og de moralsk/etiske utfordringene elevene samlet sett stilles overfor.<sup>74</sup>

### 7.3.3 Konklusjon 2 med utfordring: Tilgang på relasjonelle verktøy

**Konklusjon 2:** *Elevundersøkelsen i prosjektet viser betydelige variasjoner i elevers bruk av språklige verktøy, særlig i møte med nærrelasjonelle moralsk/etiske utfordringer. Sett i lys av andre trekk ved elevmaterialet, peker dette på mulige misforhold mellom moralsk/etisk utfordring og tilgangen på relasjonelle verktøy hos elevgrupper. Slike mulige misforhold er i liten eller ingen grad berørt i etikkdidaktiske framstillinger.*

I drøftingen av delproblemstilling 1 synliggjorde jeg ikke bare et positivt samspill mellom relasjon og norm, men framhevet også visse kritiske aspekter. Ett av disse kritiske aspektene er knyttet til elevers tilgang til kulturelle verktøy (kapittel 7.1.2.4, side 279ff). Dette problemfeltet er ikke eksplisitt fokusert i prosjektets problemstilling, men er nært knyttet til anvendelsen av relasjonelle verktøy i elevtekstene.

<sup>74</sup> Riktignok må etikkundervisningen i faget religion og etikk vurderes som en del av et helhetlig undervisningstilbud og skoleløp. Slik sett kan man fra én side sett forsvare en viss perspektivavgrensning i temavalg med den begrunnelse at skoleløpet som helhet gir en bred og samlende dekning. En slik perspektivavgrensning kan likevel ha den problematiske effekten at den innsnevrer elevenes forståelse av etikkfeltet. Når læreplanen i religion og etikk sier at elevene skal gis innsikt i "sentrale etiske emneområder" (Læreplan 1996: hovedmål 6c), vil selve utvalget av slike områder formidle en forståelse av etikkbegrepet.

Forekomstanalyser i prosjektet viser visse ulikheter i verktøybruk mellom kvinnelige og mannlige elever (kapittel 6.2.2, side 172ff). Det er ikke statistisk grunnlag for å knytte dette entydig til en kjønnsvariabel. Likevel synliggjør undersøkelsen at det er ikke ubetydelige variasjoner i verktøypreferanser mellom hovedtyngden av de kvinnelige elevene og hovedtyngden av de mannlige elevene i utvalget.

Prosjektet har påvist særlig tydelige forskjeller i verktøybruk i møte med de mest nærrelasjonelle utfordringene i elevundersøkelsen (jfr. Tabell 15, side 174). Slike utfordringer kan synes å etterspørre en form for nærrelasjonelle verktøy som ikke er like tilgjengelige for alle elevene i undersøkelsen. I det bildet som profileres i analysene, er det i stor grad kvinner som tar i bruk intimiserende, nærrelasjonelle verktøy i disse situasjonene, mens mennene i større grad velger mindre intimiserende uttrykksmåter. Interessant nok viser kvinnene også tendenser til hyppigere bruk av prinsipporienterte verktøy (jfr. Tabell 25, side 206).

Sett med utgangspunkt i Benhabibs feministiske analyse, antyder prosjektet dermed at hovedtyngden av kvinner i den undersøkte elevgruppen har snudd en historisk tapssituasjon til en vintersituasjon. Flertallet av kvinner i materialet synes å framstå med en mer tilpasset verktøybruk enn sine mannlige medelever, både i møte med nærrelasjonelle utfordringer og i møte med utfordringer som etterspør mer prinsipielt orientert verktøybruk. Analyse og drøfting har også antydnet at tekstutforminger fra enkeltelever kan forstås som utprøvinger av alternative, presumptivt mer maskuline, verktøyformer i møte med nærrelasjonelle utfordringer.

Større deler av den etikkdidaktiske litteraturen framhever ikke relasjonelle aspekter ved etikk, og vektlegger følgelig heller ikke de etikkdidaktiske utfordringene som måtte rommes i et manglende relasjonelt verktøytilfang hos elever. Men heller ikke i framstillinger som vektlegger det relasjonelle, er forskjeller i verktøytilfang mellom elever viet synderlig oppmerksomhet. Dersom mangel på relasjonelle verktøy kan påvises hos elevgrupper i et bredere spekter av kontekster, reiser dette utfordringer til en etikkdidaktikk som velger å vektlegge det relasjonelle som et grunnaspekt ved moral/etikk.

**Utfordring 2:** *I den grad etikkdidaktikken vektlegger relasjonelle aspekter ved moral/etikk, utfordres den til å klargjøre sitt forhold til elevers mulige mangel på verktøy i møte med relasjonelt pregede moralsk/etiske utfordringer.*

Forskningsmessig vil en slik utfordring kunne møtes på ulike måter avhengig av epistemologisk ståsted. Fra et kognitivt ståsted vil det være et spørsmål om i hvilken grad elever har utviklet det moralsk/etiske nivået og de språklig/sosiale ferdighetene som skal til for å håndtere relasjonelle utfordringer på en adekvat måte. Fra et

sosiokulturelt ståsted vil det mer være et spørsmål om verktøytilgang og verktøyaktivering i samspill med varierende kontekstuelle betingelser.

Fra én side sett kan det altså dreie seg om en forskningsmessig belysning av mulige sammenhenger mellom sosialisering og språklig/sosial kompetanse, utformet som diakrone studier som fristiller seg i forhold til det kontekstuelle perspektivet som er anlagt i innværende prosjekt. Fra en annen side sett kan det dreie seg om studier hvor man utforsker variasjoner i forholdet mellom verktøybruk og kontekstuelle premisser. Slik vil man kunne produsere kunnskap om elevers bruk av relasjonelle og normmessige verktøy innenfor ulike kontekster og klargjøre eventuelle anvendelsesmuligheter for slike verktøy på tvers av grenser mellom praksisfelt (jfr. kapittel 4.7, side 107ff; Säljö 2000).

Prosjektet antyder en mulig mangel på maskuline språklige verktøy for nærrelasjonell kommunikasjon mellom mannlige elever. Dersom relasjonelle aspekter tillegges vekt i etikken, kan det derfor være særlig viktig å få belyst ulike sider ved verktøytilgangen i slik mannlig kommunikasjon. Studier av verktøybruk i kommunikasjon innad i kjønnsgrupper og på tvers av kjønnsgrupper vil kunne bidra til å klargjøre forholdet mellom verktøybruk, sosialiseringsprosesser og ulike kommunikasjonsfelt.

Prosjektets andre utfordring har mest umiddelbar relevans i forhold til de framstillingene som framhever relasjon som et grunnleggende etisk aspekt (Christoffersen et al 1997; Christoffersen & Selvik 1999). I den grad disse framstillingene aktiverer relasjonelle situasjoner, kan de muligvis også bidra til å synliggjøre manglende verktøytilgang hos deler av elevgruppen. Det vil selvsagt være et diskusjonsspørsmål i hvilken grad den enkelte etikkdidaktiske framstillingen skal gi elevene hjelp til å mestre relasjonelle verktøy. Man kan argumentere for at mestring og appropriering av slike verktøy hører hjemme i langt bredere sosialiserings- og læringsprosesser enn de som finner sted innenfor den spesifikke etikkundervisningen. På den annen side formidler etikkdidaktiske framstillinger allerede moralsk/etiske verktøy i form av modeller, regler, begreper og retningslinjer for etisk resonnement. I den grad man forstår relasjoner som et vesentlig etisk aspekt, kan det derfor være grunn til å vurdere om også slike verktøy skal gjøres tilgjengelige i framstillingen.

### **7.3.4 Konklusjon 3 med utfordring: Normgrunnlag for etikkdidaktisk praksis**

**Konklusjon 3:** *Prosjektet synliggjør mulige spenningsforhold mellom elevteksters normverktøy og normgrunnlaget for etiske praksisfelt i skolen. Etikkdidaktiske framstillinger omtaler spenninger mellom åpne normforhandlinger og et (noe*



*uavklart) kristenhumanistisk verdigrunnlag i skolen. Mens hovedtyngden av elevsvarene viser et tilsynelatende uproblematisk forhold til rådende verdipremisser, er det et mindretall som på ulike måter utfordrer norm- og verdipremissene for den etiske diskursen.*

Elevmaterialet i prosjektet reiser kritiske spørsmål til normgrunnlaget for etiske praksisfelt. Spørsmålet er aktualisert i drøftingen av delproblemstilling 1 i møtet mellom elevdata og Benhabibs etikkteoretiske framstilling (kapittel 7.1.2.2, side 274ff og 7.1.2.5, side 282ff) og aksentueres ytterligere i møtet med en etikkdidaktikk som søker å forene idealet om åpne normforhandlinger med en tydelig verdiformidling (kapittel 7.2.3 side 299ff; jfr. kapittel 3.5, side 82ff). I drøftingen har jeg tilrettelagt forholdet mellom elever og etikkdidaktiske praksisfelt som et forhold mellom ulike moralsk/etiske språkligheter (kapittel 7.1.2.2, side 274ff). Etikkdidaktikken, og også Benhabib, retter særlig oppmerksomhet mot forholdet mellom etiske og etikkdidaktiske praksisfelts preferanser for liberal-demokratiske diskursive språkformer og de utfordringene dette representerer for fremmedkulturelle elevers moralsk/etiske språklighet.

Prosjektet viser at også ikke-religiøse tilnærminger kan ha en moralsk/etisk språklighet som gjør at deltakelsen i den etikkdidaktiske diskursen framstår som komplisert (kapittel 7.1.2.2, side 274ff, 7.1.2.3, side 277ff, 7.1.2.5, side 282ff og 7.2.3, side 299ff). De delene av elevmaterialet som aktiverer normsettingsproblematikken, signaliserer ikke verdiposisjoner med utgangspunkt i etablerte religiøse eller livssynsmessige tradisjoner. Disse elevtekstene synes å anlegge mer selektive moralsk/etiske fokus enn den globaliserende solidariteten som har preget den kristen-humanistiske tradisjonen. Så langt jeg kan se, dreier det seg om individualisering og subjektivisering av moralsk/etisk autoritet.

Verktøybruken hos disse elevene utfordrer i og for seg ikke et praksisfelt som er preget av plurale tilnærminger og normforhandlinger, men synes dels å problematisere mindretallsposisjonen som forhandlingsutgangspunkt, og dels anvendelsen av taktisk verktøybruk innenfor etiske diskurser og praksisfelt. Normkritiske ytringer i elevmaterialet problematiserer forholdet mellom normgrunnlag og forhandlingsfrihet innenfor etikkdidaktiske kontekster. De reiser spørsmål om i hvilken grad det er legitimt for elever å utfordre også aspekter ved de "grunnleggende kristne og humanistiske verdier" som er basis for skolens undervisning. Prosjektet har synliggjort potensialet for taktisk verktøybruk på det moralsk/etiske feltet og pekt på slik taktisk verktøybruk hos elever som en etikkdidaktisk utfordring (kapittel 7.1.2.3, side 277ff). Noe av utfordringen dreier seg om den taktiske verktøybrukens evne til å tildekke og usynliggjøre normkonflikter i etikkdidaktisk praksis.

Avhandlingen har påpekt at flere av de etikkdidaktiske framstillingene retter oppmerksomhet mot mulige og faktiske spenninger mellom elevers normgrunnlag og normgrunnlaget for skolens undervisning (kapittel 3.5, side 82ff). Det er vist hvordan enkelte framstillinger også understreker elevenes rett til normutfordring som et viktig anliggende for etikkundervisningen. De etikkdidaktiske framstillingene legger likevel ingen klare føringer for hvordan slike spenningsforhold skal håndteres i undervisningen, særlig med tanke på situasjoner hvor elever utfordrer skolens moralsk/etiske verdigrunnlag. I den grad normspenninger kan påvises innenfor aktuelle læringskontekster, stiller det etikkdidaktikken overfor følgende utfordring:

**Utfordring 3:** *Etikkdidaktikken utfordres til å klargjøre sitt forhold til normpremissene for elevers deltakelse i etikkdidaktisk praksis. Dette gjelder særlig deltakelsen til elever som har bakgrunn fra sosialiseringkontekster med et normgrunnlag som står i et spennings- eller utfordrerforhold til det som defineres som skolens eget normgrunnlag.*

Forskningsmessig vil dette handle om å kartlegge de ulike normgrunnlagene som er representert i skolen, og ikke bare normgrunnlaget hos elever med bakgrunn i organiserte religions- og livssynssamfunn. Det vil også være av betydning å utforske elevers verktøybruk i møte med skolens normgrunnlag i undervisningskontekster. Forholdet mellom elevers appropriering av moralsk/etiske verktøy og en rent taktisk mestring av slike verktøy vil kunne være av særlig interesse.

I den grad normkonflikter lar seg påvise, utfordrer dette etikkdidaktikken til å klargjøre forholdet mellom faktiske og ideelle premisser for ulike elevgruppers deltakelse i etisk dialog i skolen. Det vil være særlig viktig å klargjøre forholdet mellom skolens verdigrunnlag og ulike moralsk/etiske tradisjoner og synspunkter som utfordrer eller bestrider dette verdigrunnlaget. Det kan være grunn til å se dette i forhold til skolens og lærerens dobbeltfunksjon som læringsbefordrende og vurderende instans.

En slik utfordring berører forholdet mellom skolens (og samfunnets) preferanser for kulturelle verktøy og det tilfanget av verktøy elevene har tilgang til i sine kulturkontekster. Trekk ved elevmaterialet synliggjør at dette forholdet ikke bare aktualiseres i skolens møte med organiserte livssyns- og religionsminoriteter, men også i møte med mer udefinerbare ideologiske strømninger innenfor samtidskulturen. Fra annet forskerhold er det stilt spørsmålsteget ved gjeldende læreplaners vilje til å ta elevenes samtidskulturelle utgangspunkt på alvor som noe annet enn en rent negativ premiss (Østerud 2000). I den grad en slik kritikk er berettiget, vil utfordringen kunne være å utvikle en etikkdidaktikk som tilrettelegger handlingsrom hvor skolens normformidling og elevers normutfordring kan spille mer likeverdige roller.

### 7.3.5 Konklusjon 4 med utfordring: Det sosiokulturelle teoriperspektivet

**Konklusjon 4:** *Prosjektet har vist hvordan en sosiokulturell forskningstilnærming kan benyttes for å perspektivere medieringsaspekter ved moralsk/etisk praksis. Det sosiokulturelle verktøybegrepet er anvendt som gjennomgående perspektivering, og "den nærmeste utviklingssonen" er brukt som forståelsesramme for forholdet mellom elevtekst og læreboktekst. Prosjektet har også drøftet forholdet mellom sosiokulturell teori og etikkdidaktikk. Samtidig har prosjektet synliggjort at sosiokulturelle perspektiver så langt ikke er eksplisitt anvendt i norsk etikkdidaktisk litteratur.*

Det sosiokulturelle perspektivet er ikke direkte tematisert i prosjektets hovedproblemstilling. Når jeg velger å rette fokus mot dette perspektivet i konklusjonsdelen av prosjektet, er det en konsekvens av den eller de sentrale rollene perspektivet har hatt i prosjektet. Første delproblemstilling knytter det sosiokulturelle verktøybegrepet til prosjektets sentralbegreper "relasjon" og "norm" (kapittel 1.4, side 24f), og det sosiokulturelle perspektivet anvendes som en helhetlig epistemologisk og metodologisk forståelsesramme i prosjektet (kapittel 4, side 88ff, og 5.2, side 128ff). Det fagdidaktiske feltets kryssninger mellom forskningsperspektiv og utviklingsperspektiv aktualiserer anvendelser for sosiokulturell teori på flere plan.

Avhandlingen demonstrerer hvordan de sosiokulturelle termene "mediering" og "verktøy" bidrar til å perspektivere det moralsk/etiske som aspekter ved samhandling mellom individ og omgivelser, og bidrar til å vektlegge det spekteret av språklig-kulturelle redskaper som formidler individets persepsjon av og (re)aksjon i forhold til utfordringer som blir gitt. Avhandlingen synliggjør dermed også verktøybegrepet som et forskningsmessig redskap i analyse og drøfting.

Prosjektet har også eksemplifisert anvendelsen av "den nærmeste utviklingssonen" (ZPD) som en forståelsesramme for drøftingen av forholdet mellom elevers og lærebøkers begrepsanvendelse (kapittel 7.2.2, side 291ff). I denne drøftingen bidrar den nærmeste utviklingssonen til å synliggjøre det problematiske i lærebøkers tilnærming til fagtermer som har sprikende anvendelsesformer og begrepsmessige konnotasjoner i elevenes hverdagsbegrepslige bruk.

I sluttdrøftingen har jeg vist hvordan begrepene "sekundære" og "tertiære artefakter" kan brukes som redskap for å beskrive forholdet mellom elevers praksisnære ytringer og etikkdidaktiske modeller (kapittel 7.3.1, side 303ff). Skjelningen mellom sekundære og terciære artefakter blir dermed synliggjort som et metaverktøy for å perspektivere etikkdidaktiske modellers funksjon i forhold til det praksisfeltet de pretenderer å håndtere.

Som epistemologisk og metodologisk perspektiv i avhandlingen har sosiokulturell teori bidratt til et fokus på mediert handling og medierende verktøy. Dette innebærer at fokus ikke er rettet primært mot utviklingen av moralsk/etiske holdninger, men mot moralsk/etisk interaksjon i spennet mellom subjekt og medsubjekter. Det innebærer også at avhandlingen legger vekt på det kontekstuelle i tilnærmingen til moralsk/etiske utfordringer.

I avhandlingen har jeg beskrevet de svært sparsomme anvendelsene av sosiokulturelle begreper og perspektiver som finnes innenfor etikkdidaktikken (kapittel 4.10, side 115ff). Jeg har skissert ansatser til en sosiokulturelt fundert etikkdidaktikk med utgangspunkt i to internasjonalt publiserte arbeider på feltet (Buzzelli 1993; Tappan 1998). Ansatsene er knyttet til stikkord som "narrativitet", "dialog", "medierende verktøy" og "mediert handling". I avhandlingen har jeg videre påpekt at sosiokulturelle begreper og perspektiver så langt ikke anvendes i eksplisitt form innenfor norsk etikkdidaktisk litteratur.

Etter mitt syn viser avhandlingen hvordan sosiokulturelle perspektiver og begreper kan anvendes som redskap for å kaste lys over sider ved etikkdidaktikken som så langt har vært mindre framhevet. I den grad en slik perspektivering framstår som fruktbar, stiller det etikkdidaktikken overfor en utfordring om å klargjøre sitt forhold til sosiokulturelle teoriperspektiver.

**Utfordring 4:** *Etikkdidaktikken utfordres til å klargjøre sitt forhold til sosiokulturelle teoriaspekter og perspektiver. Prosjektet har særlig synliggjort medierings- og verktøybegrepet og begrepet "den nærmeste utviklingssonen" som perspektiverende redskap i etikkdidaktisk forskning. Men det har også antydnet at disse aspektene har relevans for etikkdidaktisk teoriutvikling og praksis, og har antydnet at et sosiokulturelt handlingsbegrep også kan utgjøre en mer helhetlig forståelsesramme for etikkdidaktikken.*

Denne utfordringen aktualiserer spørsmålet om hvilken plass sosiokulturell epistemologi og metodologi kan eller bør ha innenfor etikkdidaktisk forskning. Dette handler også om i hvilken grad forskningen skal kartlegge bruken av sosiokulturelle perspektiver og begreper i praktisk etikkundervisning. Det vil være et krysningsfelt mellom disse to planene som dreier seg om i hvilken grad utforskning av sosiokulturelt basert undervisningsarbeid skal skje med basis i en sosiokulturell epistemologi og metodologi eller med basis i andre teoritradisjoner. Sosiokulturell epistemologi og metodologi vil representere en vektlegging av mediert handling og kontekst. Det vil slik sett kunne innebære en framheving av andre aspekter ved moralsk/etisk læring enn de som eksempelvis kognitivt orientert forskning har vektlagt.

Utfordringen dreier seg også om å vurdere sosiokulturelle begreper og perspektiver som redskaper i og innfallsvinkel til etikkdidaktikk. De sosiokulturelle termene "mediering" og "verktøy" står sentralt i avhandlingen. Med utgangspunkt i det foreliggende arbeidet kan det derfor være grunn til å utforske hvilke muligheter disse begrepene har som perspektiveringsredskaper innenfor etikkdidaktisk praksis og teoriutvikling. Avhandlingen har synliggjort at det ikke uten videre er samsvar mellom elevs dagligbegreper og lærebøkers fagbegreper (kapittel 7.2.2, side 291ff). Verktøybegrepet kan by seg fram som et kulturelt metaredskap for å bevisstgjøre aktører i en undervisnings- og læringskontekst på språklige og kontekstuelle vilkår for at samspill mellom ulike begrepsforståelser skal finne sted.

Avhandlingen har synliggjort hvordan "den nærmeste utviklingssonen" (ZPD) kan anvendes som en forståelsesramme for utforskning av forholdet mellom ulike begrepsforståelser. En samrefleksjon mellom lærer og elever om den gjensidige forståelsen og anvendelsen av dagligbegreper og fagbegreper vil kunne ha en slik sone som forståelsesramme. Det kan være grunn til å undersøke om en anvendelse av verktøybegrepet og begrepet "den nærmeste utviklingssonen" som metaverktøy kan virke befordrende på en slik samrefleksjon.<sup>75</sup>

Verktøybegrepet og begrepet "den nærmeste utviklingssonen" vil også kunne være av betydning i en videre utvikling av etikkdidaktiske modeller og forståelsesrammer. På dette nivået vil også prosjektets eksemplifisering av forholdet mellom sekundære og tertiære artefakter kunne tjene som redskap for kritisk analyse av modellens og forståelsesrammens mulige begrensninger.

I forlengelsen av dette forskningsarbeidet kan det altså være en utfordring for etikkdidaktikken å vurdere i hvilken grad og på hvilken måte enkeltbegreper og perspektiver fra sosiokulturell teori kan anvendes som konstruktive etikkdidaktiske grep. Avhandlingen har imidlertid også drøftet muligheten for å anvende sosiokulturell teori som en mer grunnleggende forståelsesramme, med utgangspunkt i begrepene "narrativitet", "dialog", "medierende verktøy" og "mediert handling" (kapittel 4.10, side 115ff).

En slik helhetlig tilnærming ville måtte innebære at etikkdidaktikkens fokus rettes mot medierte handlinger i interaksjonsfeltet mellom individer og sosial kontekst. En nærmere utforskning av handlingsbegrepets funksjon i sosiokulturell teori og i etiske og

---

<sup>75</sup> Jeg har i annen sammenheng (Vestøl 2004) eksemplifisert verktøybegrepet og "den nærmeste utviklingssonen" som forståelsesramme for observert undervisningspraksis, og har med utgangspunkt i dette forsøkt å skissere hvordan det sosiokulturelle verktøybegrepet kan anvendes som et metaredskap i en samrefleksjon mellom lærer og elever for å tydeliggjøre etiske fagbegrepers funksjon og posisjon i læringsarbeidet.

etikdidaktiske modeller kan muligvis klargjøre etikdidaktikkens forhold til de interaktive og medierte aspektene ved moralsk/etisk handling.<sup>76</sup>

#### **7.4 Om en videre anvendelse av resultatene**

Gyldighetsaspekter ved forskningsarbeidet er drøftet tidligere i avhandlingen (kapittel 5.2.4, side 135ff; kapittel 5.3.3, side 144; kapittel 5.4.4, side 148ff; kapittel 5.5.4, side 157f). Premisser for en videre anvendelse av resultatene er også berørt (kapittel 4.7, side 107ff; fotnote 32, side 137; kapittel 7.3.1, side 303ff). Jeg har beskrevet hvordan sosiokulturell teori problematiserer anvendelse av kunnskap forstått som "overføring". Generalisering forstått som kunnskapsoverføring er slik sett ikke-kompatibelt med et kontekstuellet orientert forskningsperspektiv.

Likevel mener jeg Kvale (1997) åpner for vurderinger av en videre anvendelse gjennom sin framheving av de kommunikative og pragmatiske aspektene ved validering. Fra én side sett blir det problematisk for forskeren å foreta slik validering alene. Slik jeg ser det, vil det kommunikative aspektet innebære at parthavere i en videre anvendelse av resultatene deltar sammen i valideringsprosessen. Kvale gir likevel innspill til hvordan elementer av en slik vurdering kan foretas av forskeren selv som innspill til den videre kommunikative refleksjonen.

Kvale henviser til Janet Ward Schofield's beskrivelse av "generaliseringsmål" ("targets of generalization") (Kvale 1997: 163; Schofield 1993: 208ff). I forhold til det grunnperspektivet som anvendes i inneværende prosjekt, er det trolig mer sakssvarende å betegne dette som "anvendelsesmål". Schofield er opptatt av hvilken adresse en eventuell videre anvendelse av resultatene har, det vil si hvilke fenomener eller kontekster man tenker seg resultatene anvendt i forhold til. Schofield (1993: 208) opererer med tre kategorier av mål eller adresser for anvendelse:

- å beskrive "det som er" ("what is"), det vil si det typiske/vanlige.
- å beskrive "det som kan være" ("what may be"), det vil si det innovative/framtidsrettede.
- å beskrive "det som kunne være" ("what could be"), det vil si det ideelle/eksepsjonelle.

---

<sup>76</sup> Samtidig er det grunn til å understreke at det sosiokulturelle perspektivet i avhandlingen er forstått som én av flere mulige perspektiveringer av det moralsk/etiske feltet. En anvendelse av sosiokulturell teori som en mer helhetlig forståelsesramme for etikdidaktisk teoriutvikling og praksis, vil trolig måtte klargjøre de epistemologiske og ontologiske implikasjonene valget av en slik forståelsesramme vil kunne ha.

Schofield's kriterier berører spørsmål om utvalg av elevrespondenter i prosjektet, så vel som valg av kontekster og interaksjonsformer i elevundersøkelsen. Valget av de fire skoleklassene kan sees som en delvis oppfyllelse av Schofield's kriterium om å studere det vanlige eller typiske. Riktignok representerer de fire skoleklassene bare bystrøk, men i og med at majoriteten av videregående skoler er plassert i bypregede områder, kan dette likevel forstås som en representativ og dermed "typisk" kontekstform. Samtidig er utvalget spisset mot allmennfaglige elever, med overveiende norsk etnisk bakgrunn. Det er altså innenfor slike elevgrupper man kan anta å finne samspill mellom relasjonelle og normmessige verktøy som har likhetstrekk med de som er beskrevet i prosjektet. Hvilken relevans prosjektets resultater har for verktøybruken hos andre elevgrupper, er det ikke grunnlag for å si noe om.

Mens valget av respondenter altså orienterer prosjektets resultater mot "det som er", det typiske, kan man neppe si det samme om valget av kontekst og interaksjonsform for elevundersøkelsen. Lokaliseringen av undersøkelsen til et datarom er nok snarere atypisk i forhold til etikkundervisningen, slik den så langt har vært praktisert i faget religion og etikk. Det samme kan sies om den nettbaserte interaksjonen. Her vil det kan hende være mer berettiget å tale om en undersøkelse av "det som kan være", det vil si det innovative og fremtidsrettede. Vurderingen av dette er likevel usikker. Det er vanskelig å forutsi i hvilken grad etikkundervisningen i årene framover vil gjøre bruk av internettbasert kommunikasjon og interaksjon og av den type simuleringer som er benyttet i undersøkelsen.

På den annen side har jeg i annen sammenheng (Vestøl 2001) argumentert for at elektroniske medier, så vel internett som mobiltelefon, definerer interaksjonsmetaforer som former brukernes persepsjon og aksjon innenfor de praksisfeltene hvor de anvendes. Lineære overføringsmetaforer utfordres i samtidskulturen av interaktive vevmetaforer. I den grad elevene befinner seg i en slik kulturell brytningssituasjon, kan man kanskje hevde at en teknologisk preget innsamlingssituasjon er "typisk" i forhold til elevenes livsverden og livsfortolkning på et bredere plan, om den så langt ikke er representativ for de læringskontekstene elevene mest sannsynlig vil møte i faget religion og etikk.

Det er altså mulig å forstå anvendelsesfeltet for prosjektets resultater som et brytningsfelt mellom det "vanlige" og det "innovative". I en kultursituasjon hvor kompleksiteten er økende, kan skillet mellom disse kategoriene problematiseres. Prosjektet har vist at forekomsten av verktøy varierer mellom ulike elevgrupper og brukskontekster. Det "vanlige" utgjør slik sett neppe noen statistisk størrelse, og det som

i én sammenheng framstår som "vanlig", kan i andre sammenhenger få innovative trekk.

Jeg har så langt unngått å relatere prosjektets resultater til Schofield's tredje generaliseringsmål, "det ideelle". Dels skyldes det en både prinsipiell og praktisk vegring mot å skulle beskrive idealsituasjoner. Men det skyldes også erkjennelsen av det stykkevise i den kunnskapen som et enkelt forskningsprosjekt kan tilveiebringe. Med basis i den etikkdebatten og det elevmaterialet som er belyst i avhandlingen, må man likevel kunne risse enkelte konturer av en slik etikkdidaktisk idealsituasjon. Vurdert ut fra prosjektets teoripremisser vil det måtte dreie seg om en situasjon hvor både relasjonelle og normmessige aspekter inngår i konstruktive samspill i elevers tilnærming til moralsk/etiske utfordringer, og hvor slike samspill stimuleres av den fagdidaktiske litteraturen på feltet.

Prosjektet synes å ha frambrakt samspill mellom relasjon og norm hos elever i en skjermbasert interaksjon. Dette gir imidlertid ikke grunnlag for å vurdere hvilke didaktiske grep som i bredere forstand kan virke befordrende på slike samspill. En utprøving og utforskning av slike didaktiske grep, for eksempel i retning av de forslagene som er angitt i kapittel 7.3, vil derfor kunne framstå som en nærliggende oppfølging av de resultatene som det foreliggende forskningsarbeidet har frambrakt.

En videre anvendelse av prosjektets resultater aktualiserer også spørsmålet om hvilke institusjonelle nivåer i skolesamfunnet som kan bli berørt av de utfordringene som er reist i avhandlingen. Primært er utfordringene rettet mot aktører som på ulike måter er involvert i det konkrete etiske læringsarbeidet innenfor faget religion og etikk. Men i den grad skolen velger å ta opp disse utfordringene, vil det trolig være nødvendig å håndtere dem innenfor noe større rammer enn de som defineres av dette spesifikke faget. Én grunn for å anlegge et videre perspektiv er den knappe tidsressursen som etikkdelen i faget er tildelt. De utfordringene som er reist, vil trolig ikke kunne følges opp bare gjennom én, eller noen få, enkeltstående undervisnings- og læringssekvenser. Dessuten antyder avhandlingen at tilgang på moralsk/etisk relevante verktøy kan være knyttet til konsum og appropriering av verktøy innenfor bredere sosialiseringstekster enn de som tilbys innenfor en enkelt fagkontekst, eller for den saks skyld innenfor en spesifikk skolekontekst.

De utfordringene som er reist i avhandlingen, er derfor i videre forstand å forstå som utfordringer til lærings- og sosialiseringarbeid i skolens helhetlige løp. Og de er å forstå som utfordringer til å krysse verktøymessige grenser mellom dette skoleløpet og de praksiskontekstene elevene for øvrig opptrer innenfor. Dermed berører avhandlingens utfordringer også de institusjonelle rammene som legger premisser for skolens moralsk/etiske læringsarbeid.



Hvilke konsekvenser berørte aktører og institusjoner vil trekke av de utfordringene som er reist, er et åpent spørsmål. Men mitt håp er at det forskningsarbeidet jeg presenterer i denne avhandlingen, kan bidra til å utvikle den kritiske bevisstheten omkring etisk læringsarbeid i skolen, og peke på tilnærminger til slikt læringsarbeid som hittil har vært mindre påaktet innenfor det etikkdidaktiske feltet.



## 8 APPENDIKS A: Skjermverktøyet for elevundersøkelsen

### 8.0 Innledning

I dette appendikset gjengis skjermbilder og tekster i det skjermverktøyet som ble benyttet i elevundersøkelsen i prosjektet. Skjermbilder i sort/hvitt antyder det visuelle grensesnittet som møtte elevene i undersøkelsen. For å få et mer reelt inntrykk av dette grensesnittet og de premissene dette legger for elevenes tekstproduksjon, bør man se på den demoversjonen som er tilgjengelig på nettadressene:

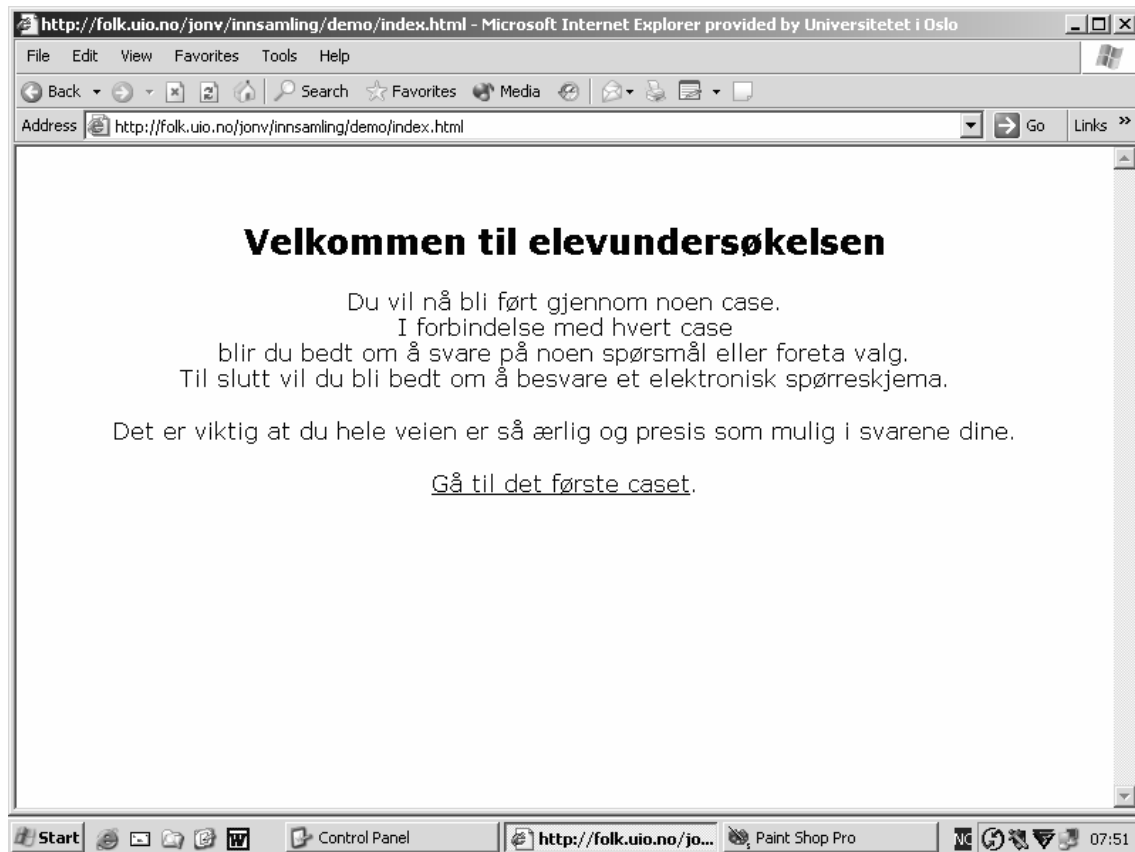
<http://folk.uio.no/jonv/innsamling/demo/start.html>

<http://jomagnev.home.online.no/innsamling/demo/start.html>

Dagens PC-er opererer gjerne med en høyere skjermopløsning enn det som var standard for maskinparken ved de skolene som deltok i forsøket. Skjermbildene i dette appendikset er følgelig tatt ut med en skjermopløsning på 800x600 for å simulere det synsintrykket elevene hadde under dataproduksjonen (bortsett fra at fargene mangler i denne gjengivelsen).

## 8.1 ELEVUNDERSØKELSE: INTRODUKSJON

### 8.1.1 Skjermsekvens 0: Åpningsinstruks



#### **Velkommen til elevundersøkelsen**

Du vil nå bli ført gjennom noen case.

I forbindelse med hvert case

blir du bedt om å svare på noen spørsmål eller foreta valg.

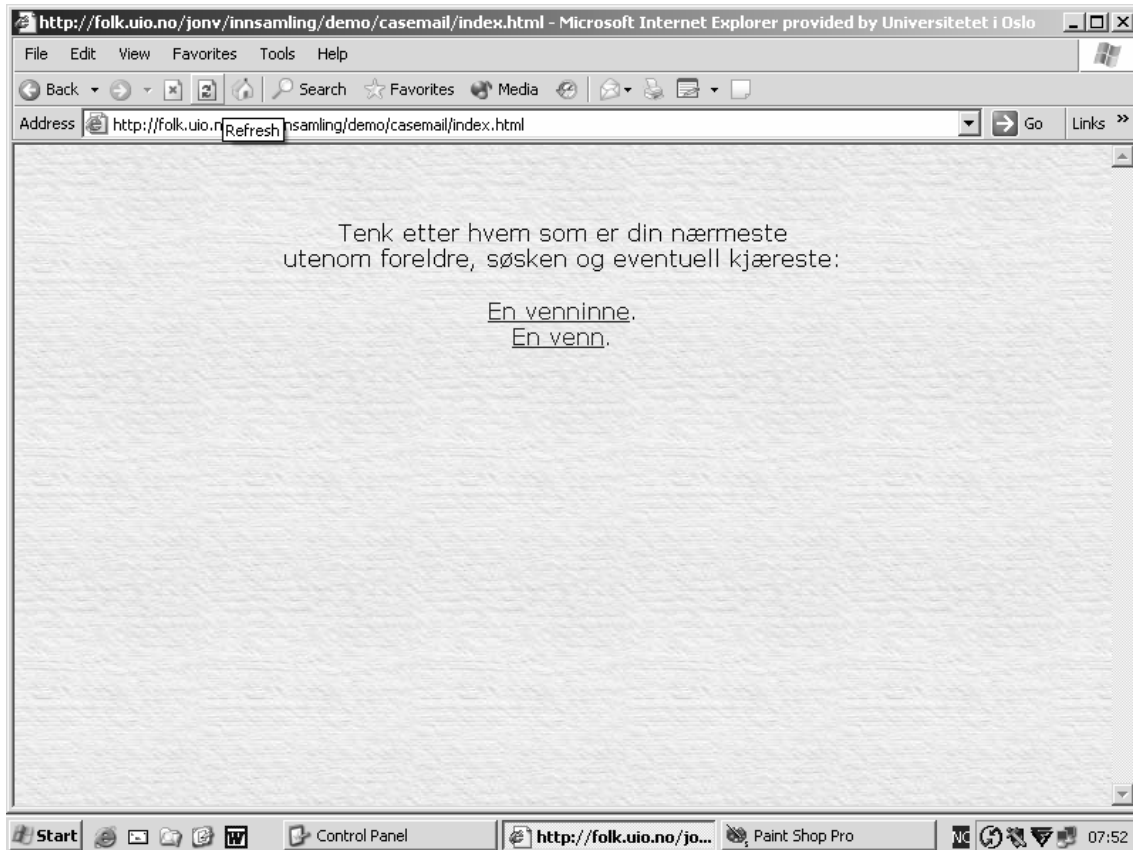
Til slutt vil du bli bedt om å besvare et elektronisk spørreskjema.

Det er viktig at du hele veien er så ærlig og presis som mulig i svarene dine.

[Gå til det første caset.](#)

## 8.2 ELEVUNDERSØKELSE: SITUASJON 1

### 8.2.1 Skjermsekvens 1.1: Valg av interaksjonspartner

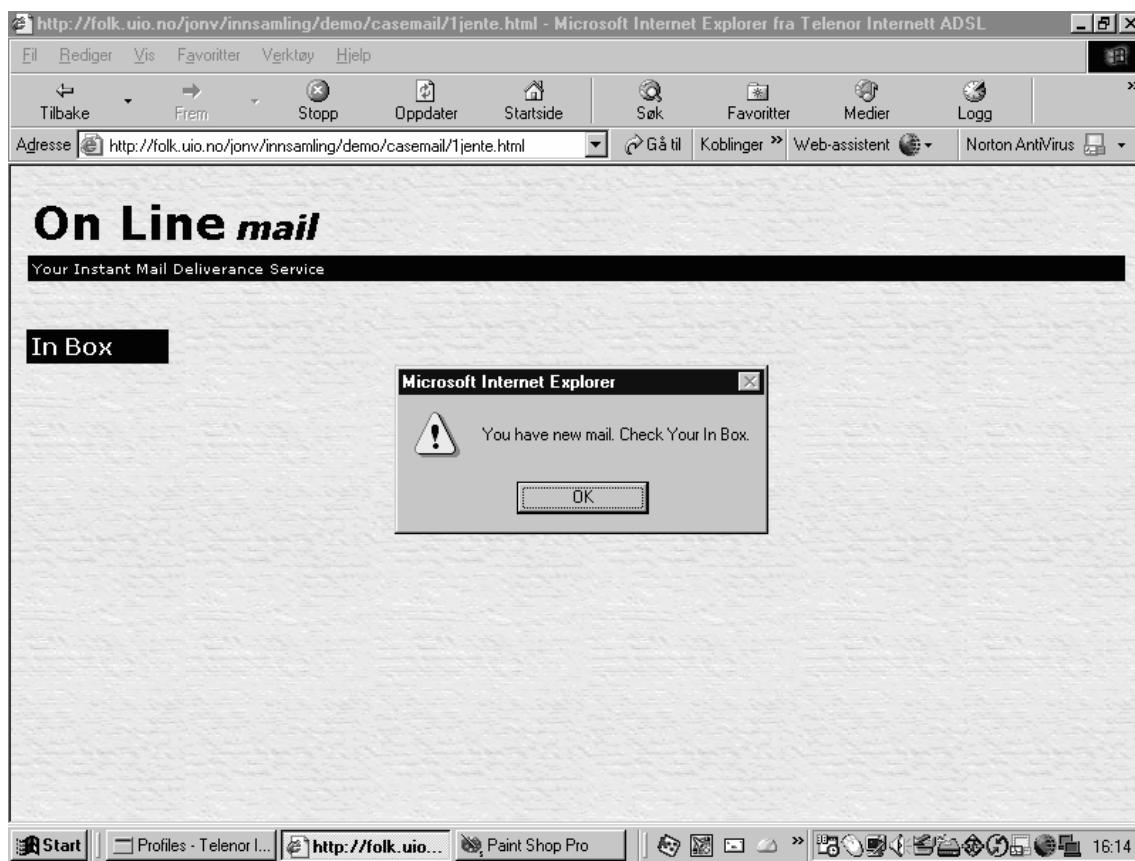


Tenk etter hvem som er din nærmeste utenom foreldre, søsken og eventuell kjæreste:

En venninne.

En venn.

## 8.2.2 Skjermsekvens 1.2: Simulert e-postleser og åpning av e-post



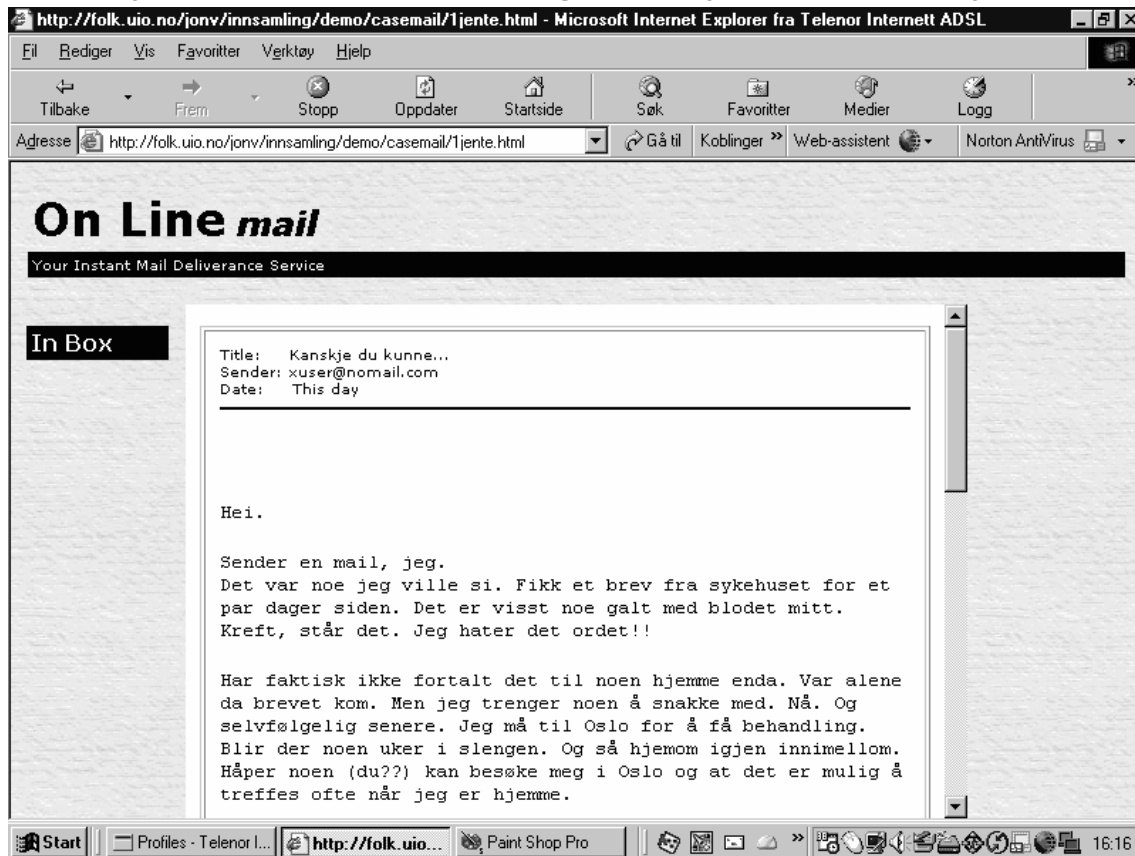
Elevene møter et skjermbilde med meldingen "You have new mail. Check Your In Box"

### 8.2.3 Skjermsekvens 1.3: E-postliste



Eleven får opp en oversikt med ny melding i innboksen. Meldingen har tittel: "Kanskje du kunne...".

### 8.2.4 Skjermsekvens 1.4: E-postmelding fra kreftsyk venninne (situasjon 1)



Hei.

Sender en mail, jeg.

Det var noe jeg ville si. Fikk et brev fra sykehuset for et par dager siden. Det er visst noe galt med blodet mitt. Kreft, står det. Jeg hater det ordet!!

Har faktisk ikke fortalt det til noen hjemme enda. Var alene da brevet kom. Men jeg trenger noen å snakke med. Nå. Og selvfølgelig senere. Jeg må til Oslo for å få behandling. Blir der noen uker i slengen. Og så hjemom igjen innimellom. Håper noen (du??) kan besøke meg i Oslo og at det er mulig å treffes ofte når jeg er hjemme.

Jeg trenger noen som kan muntre meg opp litt. Men også noen som kan ta imot de svarte tankene som kommer.

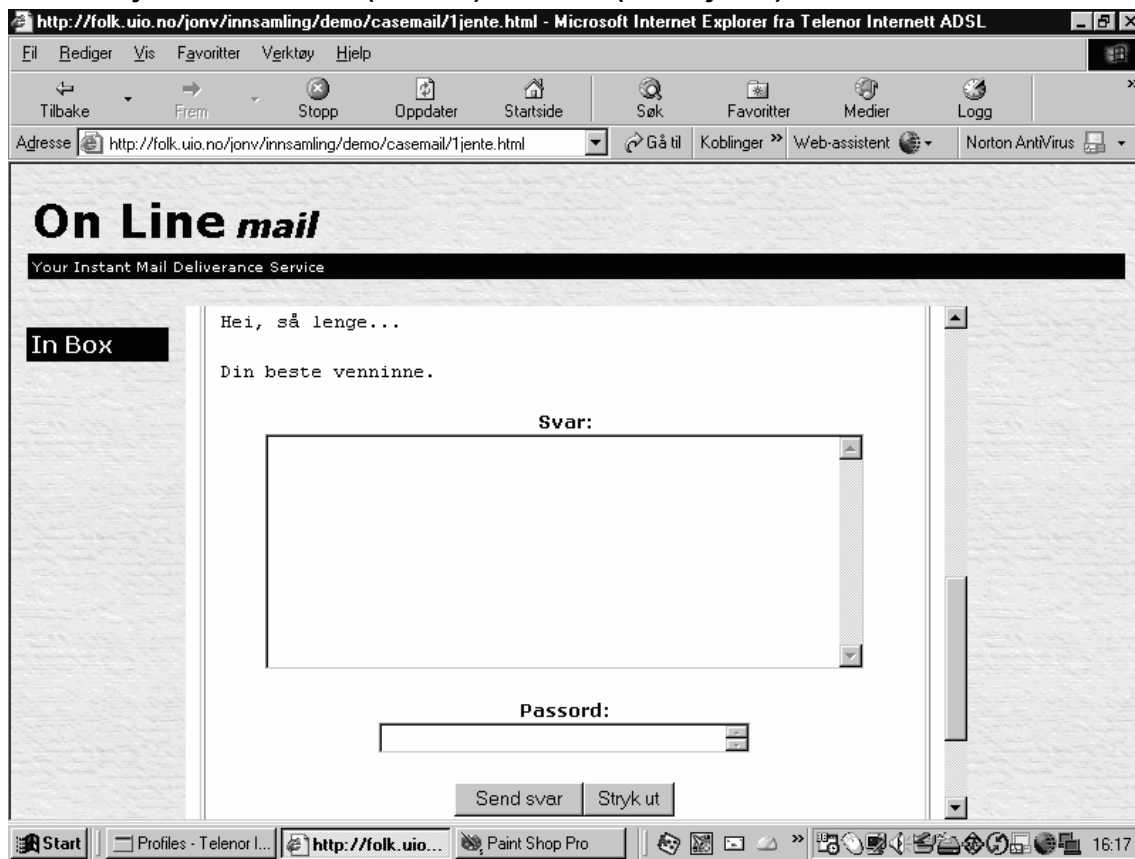
Jeg håper kanskje jeg kan regne med deg?? Jeg vet det ikke er lett. At du må bruke tid og reisepenger på meg og at det kanskje går utover jobb eller fritidsaktiviteter.

Kan du ikke sende meg noen ord om hvordan du reagerer på dette?

Hei, så lenge... Din beste venninne.

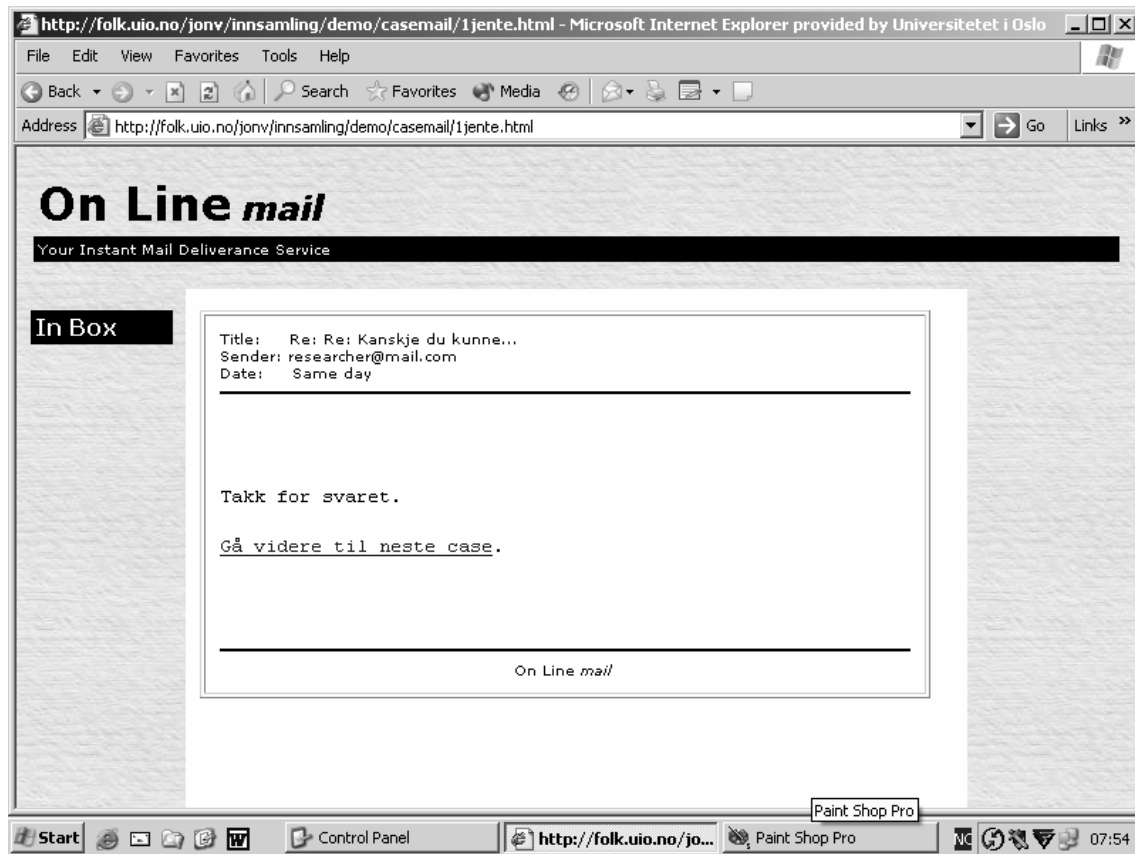


### 8.2.5 Skjermsekvens 1.4 (fortsatt): Svarfelt (situasjon 1)



Skrivefelt for elevenes svarmelding, felt for passord og send-knapp.  
 (Elevenes svar ble sendt til forskerens e-postkasse for registrering).

## 8.2.6 Skjermsekvens 1.5: Kvittering på sendt svar



Takk for svaret

[Gå videre til neste case](#)

## 8.3 ELEVUNDERSØKELSE: SITUASJON 2

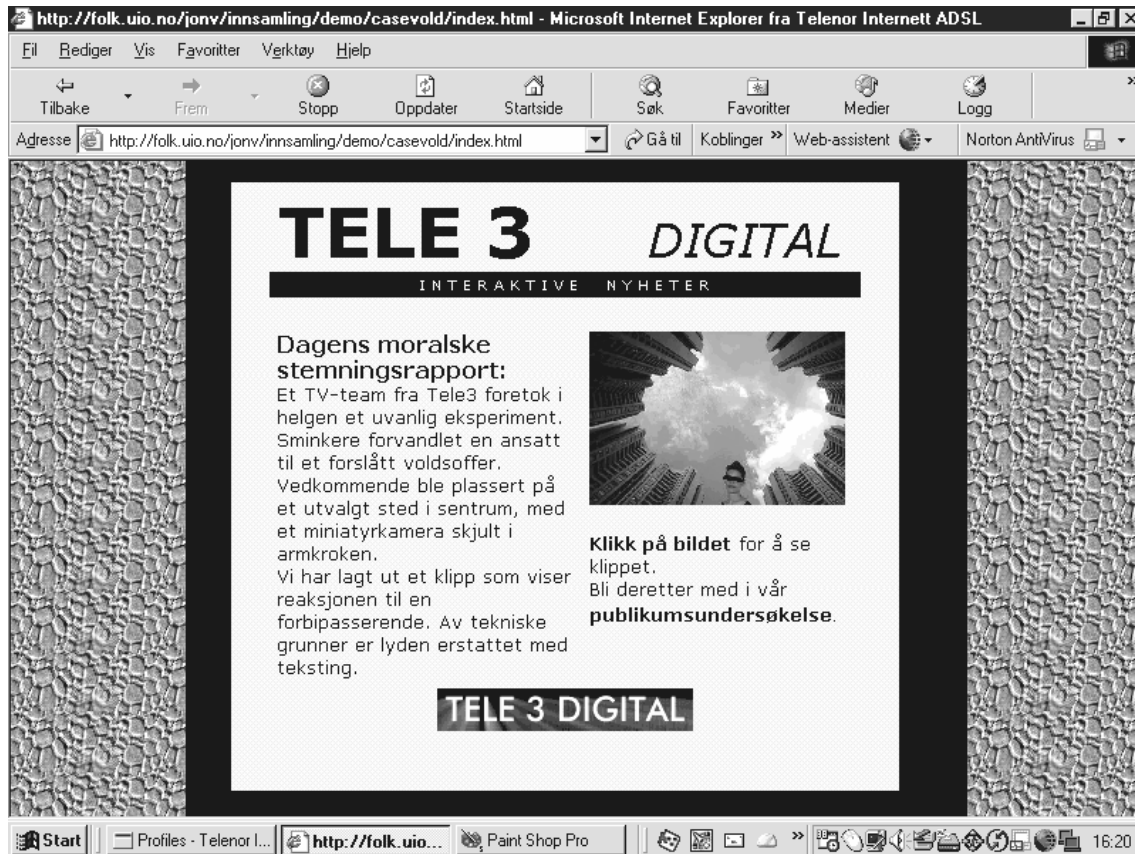
### 8.3.1 Skjermsekvens 2.1: Introduksjon til øvelse 2



**TELE 3 DIGITAL** presenterer her en øvelse i etikk.  
Den er utviklet i samarbeid med lærere i den videregående skolen.  
Deltakerne blir presentert for journalistisk materiale og deltar så i en anonym spørreundersøkelse.

[Til øvelsen](#)

### 8.3.2 Skjermsekvens 2.2: Introduksjon til videoklipp og undersøkelse



#### **Dagens moralske stemningsrapport:**

Et TV-team fra Tele3 foretok i helgen et uvanlig eksperiment. Sminkere forvandlet en ansatt til et forslått voldsoffer.

Vedkommende ble plassert på et utvalgt sted i sentrum, med et miniatyrkamera skjult i armkroken.

Vi har lagt ut et klipp som viser reaksjonen til en forbipasserende. Av tekniske grunner er lyden erstattet med teksting.

**Klikk på bildet** for å se klippet.

Bli deretter med i vår **publikumsundersøkelse**

### 8.3.3 Skjermsekvens 2.3: Kvinnens replikker (intro til delsituasjon 2a)



#### **Kvinnens replikker til voldsofferet (simulert "rulletekst" på skjerm):**

fytte rakker'n!! - som du ser ut! - blod og gørr! - rett og slett motbydelig! - hva sier du? - går det litt rundt for deg? - ja, det ble vel litt for mye for deg i går, da? - ble du slått ned, sier du? - ja, du hadde vel rotet deg borti noe, da - hjelpe deg...? - nei, jeg vet ikke, jeg... - tapere som deg holder jeg meg helst unna - mye bryderi og heft med dere - snylter på samfunnet gjør dere også - drikker og slåss på skattebetalernes regning - dårlig, sier du...? - må du på sykehus? - vel, du greier nok å komme deg dit selv - hvis du bare vil... - redd for å dø, sier du? - ja, ja... jeg får kanskje hjelpe litt da - jeg kan vel alltid varsle politiet - så kommer de nok og plukker deg opp - jeg har ikke mer tid å kaste bort på deg...

### 8.3.4 Skjermsekvens 2.4: Spørsmål 1 med svarfelt (delsituasjon 2a)



**Vi ber nå om dine reaksjoner på denne saken.**

1. Kvinnen som møtte voldsofferet, sitter nå i vårt studio. Du kan sende en melding til henne i svarfeltet nedenfor. Si hva du mener om oppførselen hennes. Og gjerne noe om hvorfor du mener nettopp det.

**Svarfelt 1: (Delsituasjon 2a)**

### 8.3.5 Skjermsekvens 2.5: Mannens avvisning og spørsmål 2 (delsituasjon 2b)



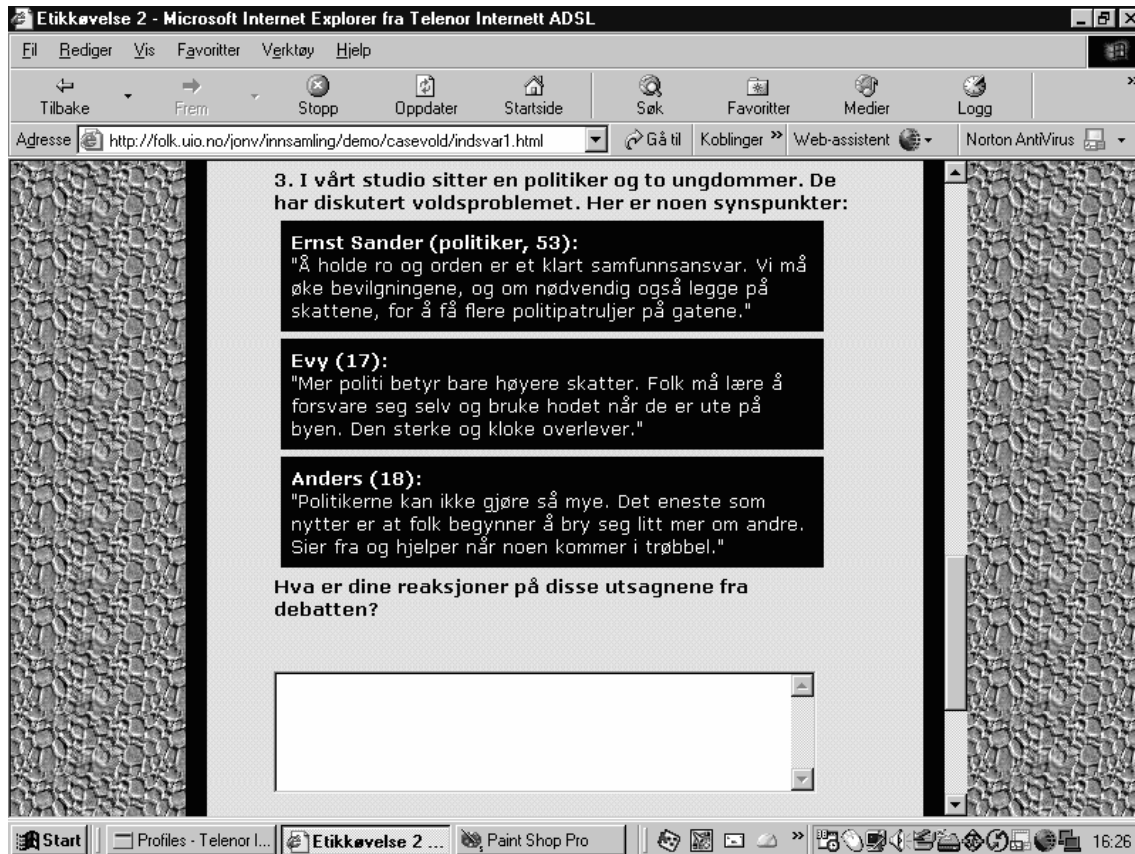
**2. En forbipasserende mann ble også filmet. Her ser du hva slags reaksjon han kom med:**

hvorfor skulle jeg hjelpe deg?  
det er vel ikke mitt ansvar?

**Hva sier du til denne mannen?**

**Svarfelt 2: (Delsituasjon 2b)**

### 8.3.6 Skjermsekvens 2.6: Debattutdrag og spørsmål 3 (delsituasjon 2c)



#### 3. I vårt studio sitter en politiker og to ungdommer. De har diskutert voldsproblemet. Her er noen synspunkter:

**Ernst Sander (politiker, 53):** "Å holde ro og orden er et klart samfunnsansvar. Vi må øke bevilgningene, og om nødvendig også legge på skattene, for å få flere politipatruljer på gatene."

**Evy (17):** "Mer politi betyr bare høyere skatter. Folk må lære å forsvare seg selv og bruke hodet når de er ute på byen. Den sterke og kloke overlever."

**Anders (18):** "Politikerne kan ikke gjøre så mye. Det eneste som nytter er at folk begynner å bry seg litt mer om andre. Sier fra og hjelper når noen kommer i trøbbel."

#### Hva er dine reaksjoner på disse utsagnene fra debatten?

Svarfelt 3: (Delsituasjon 2c)



### 8.3.7 Skjermsekvens 2.7: Kvittering for avgitt svar



Takk for svarene!  
[Gå videre til neste case](#)

## 8.4 ELEVUNDERSØKELSE: SITUASJON 3

### 8.4.1 Skjermsekvens 3.1: Introduksjon

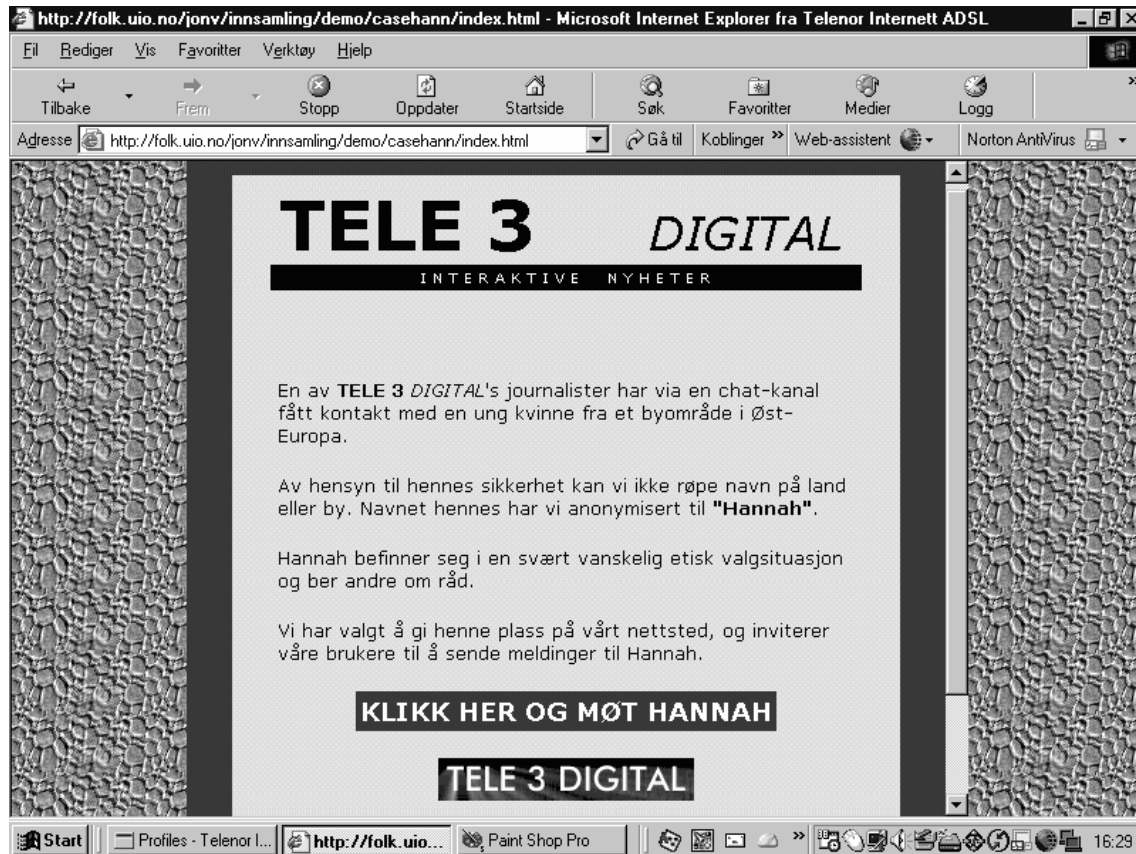


**TELE 3 DIGITAL** presenterer her nok en øvelse i etikk, i samarbeid med den videregående skolen.

Deltakerne blir som vanlig presentert for journalistisk materiale og deltar samtidig i en anonym spørreundersøkelse.

[Til øvelsen](#)

### 8.4.2 Skjermsekvens 3.2: Presentasjon av chat-kontakten med "Hannah"



En av **TELE 3 DIGITAL**'s journalister har via en chat-kanal fått kontakt med en ung kvinne fra et byområde i Øst-Europa.

Av hensyn til hennes sikkerhet kan vi ikke røpe navn på land eller by. Navnet hennes har vi anonymisert til "**Hannah**".

Hannah befinner seg i en svært vanskelig etisk valgsituasjon og ber andre om råd.

Vi har valgt å gi henne plass på vårt nettsted, og inviterer våre brukere til å sende meldinger til Hannah.

**KLIKK HER OG MØT HANNAH**

### 8.4.3 Skjermsekvens 3.3: Presentasjon av Hannah



#### Utdrag fra Hannahs meldinger til Tele3:

hei jeg heter Hannah - jeg vil gjerne snakke med deg - OK?  
 fint... - vel... jeg har et problem... - men jeg tror kanskje du bør vite litt om meg  
 før jeg forteller om det - (klikk og se informasjon om Hannah)

jobb: jeg har god utdanning innen handelsfaget, men jeg har vært arbeidsledig i over et år

venner: jeg har noen få venninner, jeg deler mange sorger og gleder med dem, men det er ikke alt jeg føler jeg kan snakke med dem om

økonomi: jeg lever på trygd for arbeidsløse og tilfeldige strøjobber, det er hardt å få pengene til å strekke til

familie: jeg er alenemor med en datter på tre år, foreldrene mine er døde, min eneste bror bor langt borte, jeg ser ham sjelden

kjæreste: min tidligere kjæreste, som er far til barnet mitt, har jeg ingen kontakt med

fikk du med deg alt?

da vil jeg fortelle deg - hva saken gjelder

#### 8.4.4 Skjermsekvens 3.4: Hannahs problem (del 1)



problemet mitt...

hmm...jo, altså...

det er forferdelig slitsomt å snakke om det

jeg har som sagt en eneste datter

hun er alvorlig syk, lider av en sjelden sykdom

sykdommen er antagelig dødelig eller den kommer til å gjøre henne helt invalid

det finnes ikke muligheter for å behandle sykdommen i hjemlandet mitt

men i vesten er det sykehus og medisiner som kan hjelpe datteren min

hvis jeg bare hadde hatt råd til å betale for den dyre behandlingen

det er så dyrt at det er helt håpløst å tenke på

så jeg bare går her og ser på at datteren min blir dårligere og dårligere

jeg tror ikke jeg orker det stort lenger

jeg må ta et viktig valg, og trenger å høre andres mening

det blir for tøft å ta det opp med nære venner

for deg kan jeg være helt anonym

forstår du meg?

OK

## 8.4.5 Skjermsekvens 3.5: Hannahs problem (del 2) (delsituasjon 3a)



jeg *må* ha tak i penger nok til å redde datteren min  
 jeg har tenkt på både innbrudd og ran, men jeg har ikke samvittighet til å overfalle folk  
 ikke ville jeg greidd å gjennomføre det heller  
 men hva skal jeg gjøre?  
 jeg kjenner noen som kjenner noen ...  
 i mafiaen  
 de sier det finnes muligheter til å skaffe seg penger ganske raskt  
 jeg grøsser bare ved tanken  
 det vil ganske sikkert bety at jeg ender som luksusprostituert eller blir involvert i  
 narkotrafikken  
 jeg kan overhodet ikke tenke meg å bli med på noe slikt  
 men har jeg noe valg?  
 datteren min må vel telle mer enn meg?  
 jeg vet ikke hva jeg skal gjøre!  
 kan du gi meg et råd?  
 du kan ikke nå meg med pengestøtte  
 men du kan kanskje vise forståelse og klare opp i tankene mine

**Svarfelt: (Delsituasjon 3a)**

### 8.4.6 Skjermsekvens 3.6: Innsamling til Hannah (delsituasjon 3b)



**TELE 3 DIGITAL** takker for din tilbakemelding.

Den vil bli sendt til Hannah sammen med andre reaksjoner fra publikum.

Hannah kan ikke ta imot penger fra enkeltpersoner uten å oppgi sin anonymitet.

**TELE 3 DIGITAL** leter likevel etter muligheter for å starte en innsamlingsaksjon for å kjøpe behandling for Hannahs datter på et sykehus i USA

Kan du tenke deg å støtte en slik innsamling?

Skriv inn det kronebeløpet du kan tenke deg å gi.

Ingen støtte=0

**Svarfelt kronebeløp: (Delsituasjon 3b)**

### 8.4.7 Skjermsekvens 3.7: Politisk hjelpeaksjon (delsituasjon 3c og 3d)



**TELE 3 DIGITAL** ønsker også å ta et initiativ overfor politiske myndigheter  
Målet er at Norge skal bidra til å bedre situasjonen for syke barn i fattige deler av Europa.

Vi vil gjerne vite hva publikum mener om et slikt initiativ

Mener du at Norge skal bruke offentlige midler på et slikt engasjement i Øst-Europa?

**Avkryssingsfelt  ja  nei (Delsituasjon 3c)**

Vi vil gjerne at du kort forklarer hvorfor du svarer ja eller nei

**Svarfelt: (Delsituasjon 3d)**



### 8.4.8 Skjermsekvens 3.8: Kvittering for svar og link videre



TELE 3 *DIGITAL* takker for deltakelsen

[gå videre til siste øvelse](#)

## 8.5 ELEVUNDERSØKELSE: SITUASJON 4

### 8.5.1 Skjermsekvens 4.1: Informasjon om aidsaksjon (side 1)

http://folk.uio.no/jonv/innsamling/demo/caseaids/index.html - Microsoft Internet Explorer fra Telenor Internett ADSL

World Student News Norsk utgave

Tema: Ungdom mot AIDS. Spesialbilag i forbindelse med SIA's Afrika-aksjon

Den unge sørafrikaneren stirrer utover havet. Sola som synker mot horisonten er et tragisk symbol på den skjebnen som har rammet ham.

Han har avbrutt studiene. Sin egen framtid tror han ikke på. Men han vil bruke den tiden og de kreftene han har igjen til å advare andre mot den snikende sykdommen.

Tallenes tale er dyster:

- 34% av Sør-Afrikas sorte befolkning lever i absolutt fattigdom.
- 1500 nye smittes av HIV hver dag.
- 21% av jentene mellom 15 og 20 år er smittet.

[Les om aksjonen den unge sørafrikaneren har startet](#)

### World Student News Norsk utgave

Tema: Ungdom mot AIDS. Spesialbilag i forbindelse med SIA's Afrika-aksjon

Den unge sørafrikaneren stirrer utover havet. Sola som synker mot horisonten er et tragisk symbol på den skjebnen som har rammet ham.

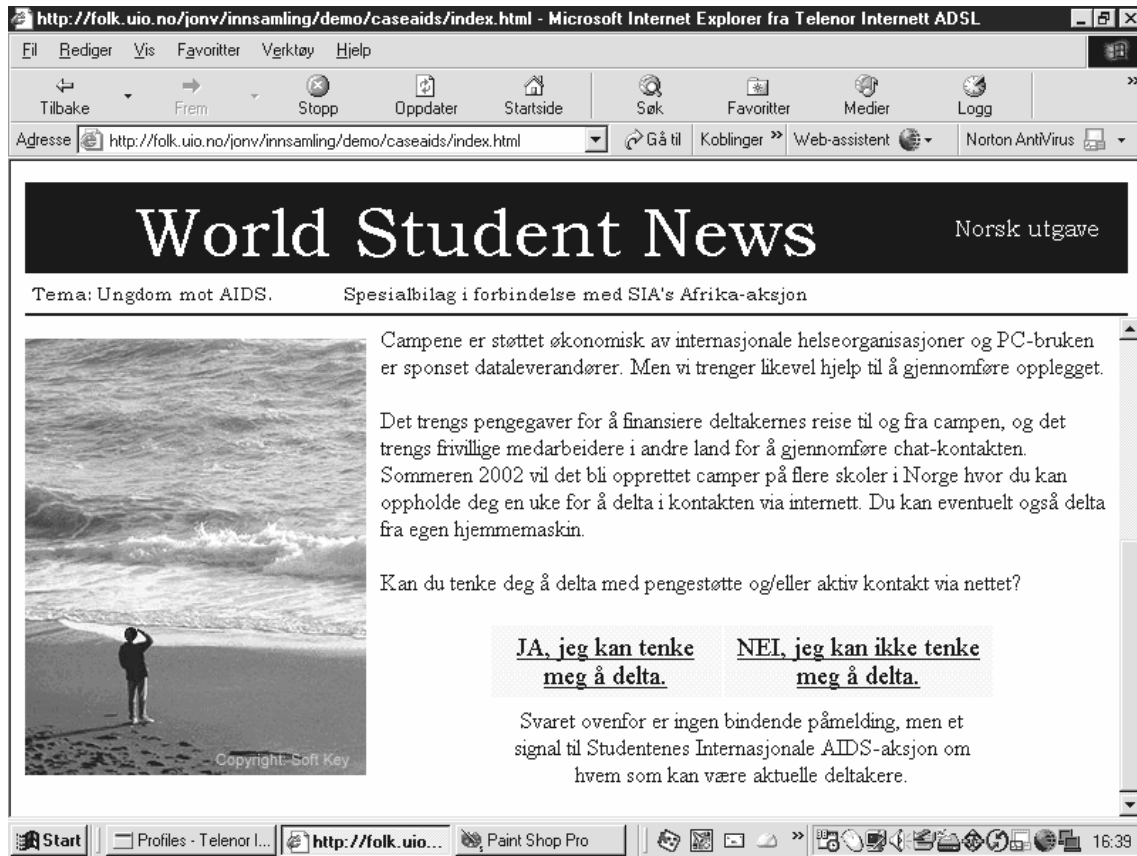
Han har avbrutt studiene. Sin egen framtid tror han ikke på. Men han vil bruke den tiden og de kreftene han har igjen til å advare andre mot den snikende sykdommen.

Tallenes tale er dyster:

- 34% av Sør-Afrikas sorte befolkning lever i absolutt fattigdom.
- 1500 nye smittes av HIV hver dag.
- 21% av jentene mellom 15 og 20 år er smittet.

[Les om aksjonen den unge sørafrikaneren har startet](#)

8.5.2 Skjermsekvens 4.2: Informasjon (side 2) med valg (delsituasjon 4a)



AKSJONEN

Sørafrikanske ungdommer trenger grundig informasjon for å forstå hvordan de kan unngå HIV-smitte.

Vi satser på egne opplysnings-camper for friske ungdommer hvor vi formidler opplysning gjennom foredrag og film. Ungdommene vil også delta i rollespill hvor de lærer å forholde seg til konkrete risikosituasjoner.

For å gjøre camp-oppholdet attraktivt ønsker vi å tilby ungdommene bruk av PC'er med internet og mulighet for chat-kontakt med ungdommer i andre land. Samtalene vil foregå på egne kanaler for å sikre et seriøst innhold.

Campene er støttet økonomisk av internasjonale helseorganisasjoner og PC-bruken er sponset dataleverandører. Men vi trenger likevel hjelp til å gjennomføre opplegget.

Det trengs pengegaver for å finansiere deltakernes reise til og fra campen, og det trengs frivillige medarbeidere i andre land for å gjennomføre chat-kontakten.

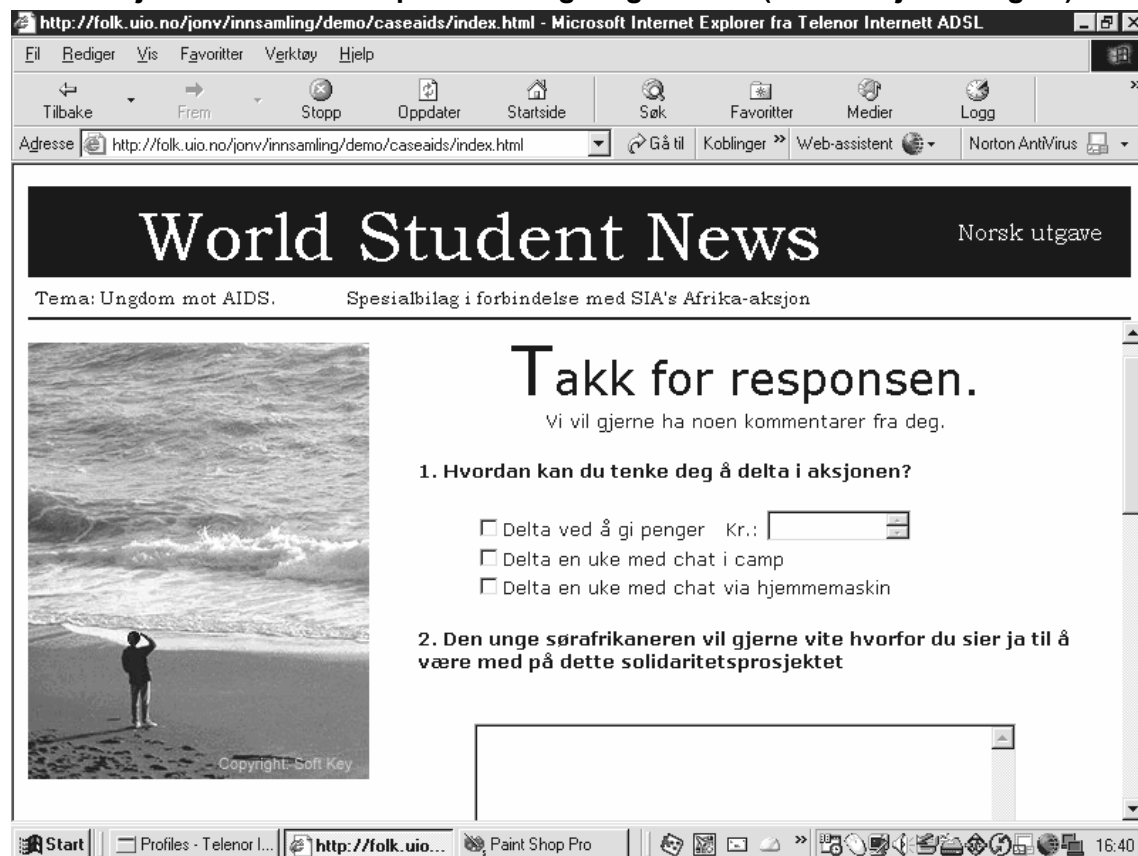
Sommeren 2002 vil det bli opprettet camper på flere skoler i Norge hvor du kan oppholde deg en uke for å delta i kontakten via internett. Du kan eventuelt også delta fra egen hjemmemaskin.

Kan du tenke deg å delta med pengestøtte og/eller aktiv kontakt via nettet?

**JA, jeg kan tenke meg å delta NEI, jeg kan ikke tenke meg å delta (Delsituasjon 4a)**

Svaret ovenfor er ingen bindende påmelding, men et signal til Studentenes Internasjonale AIDS-aksjon om hvem som kan være aktuelle deltakere.

### 8.5.3 Skjermsekvens 4.3: Spørsmål 1 og 2 og svarfelt (delsituasjon 4b og 4c)



#### Takk for responsen.

Vi vil gjerne ha noen kommentarer fra deg.

#### 1. Hvordan kan du tenke deg å delta i aksjonen? \*

Svarfelt/avkryssingsfelt (Delsituasjon 4b):

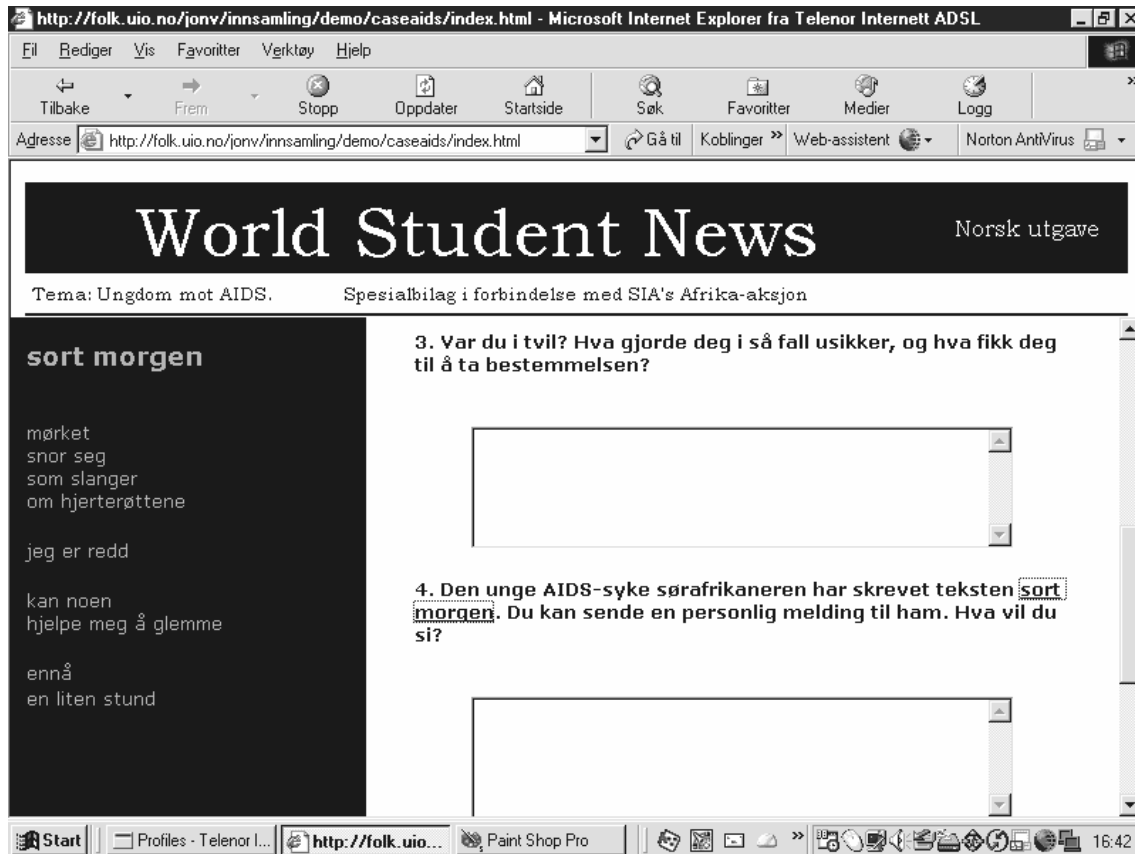
- Delta ved å gi penger Kr.: ...
- Delta en uke med chat i camp
- Delta en uke med chat via hjemmemaskin

#### 2. Den unge sørafrikaneren vil gjerne vite hvorfor du sier ja\*\* til å være med på dette solidaritetsprosjektet

#### Svarfelt (Delsituasjon 4c)

\*) Merknader: Svarskjema for elever som sa nei til å delta i aksjonen, inneholdt ikke dette spørsmålet. \*\*) ”nei” i svarskjema for elever som ikke deltar.

### 8.5.4 Skjermsekvens 4.4: Spørsmål 3 og 4 og svarfelt (delsituasjon 4d og 4e)



**3. Var du i tvil? Hva gjorde deg i så fall usikker, og hva fikk deg til å ta bestemmelsen?**

**Svarfelt (Delsituasjon 4d)**

**4. Den unge AIDS-syke sørafrikaneren har skrevet teksten sort morgen. Du kan sende en personlig melding til ham. Hva vil du si?**

**Svarfelt (Delsituasjon 4e)**

**sort morgen**

mørket  
snor seg  
som slanger  
om hjerterøttene

jeg er redd

kan noen  
hjelpe meg å glemme

ennå  
en liten stund

8.5.5 Skjermsekvens 4.5: Kvittering for svar og link til intervju

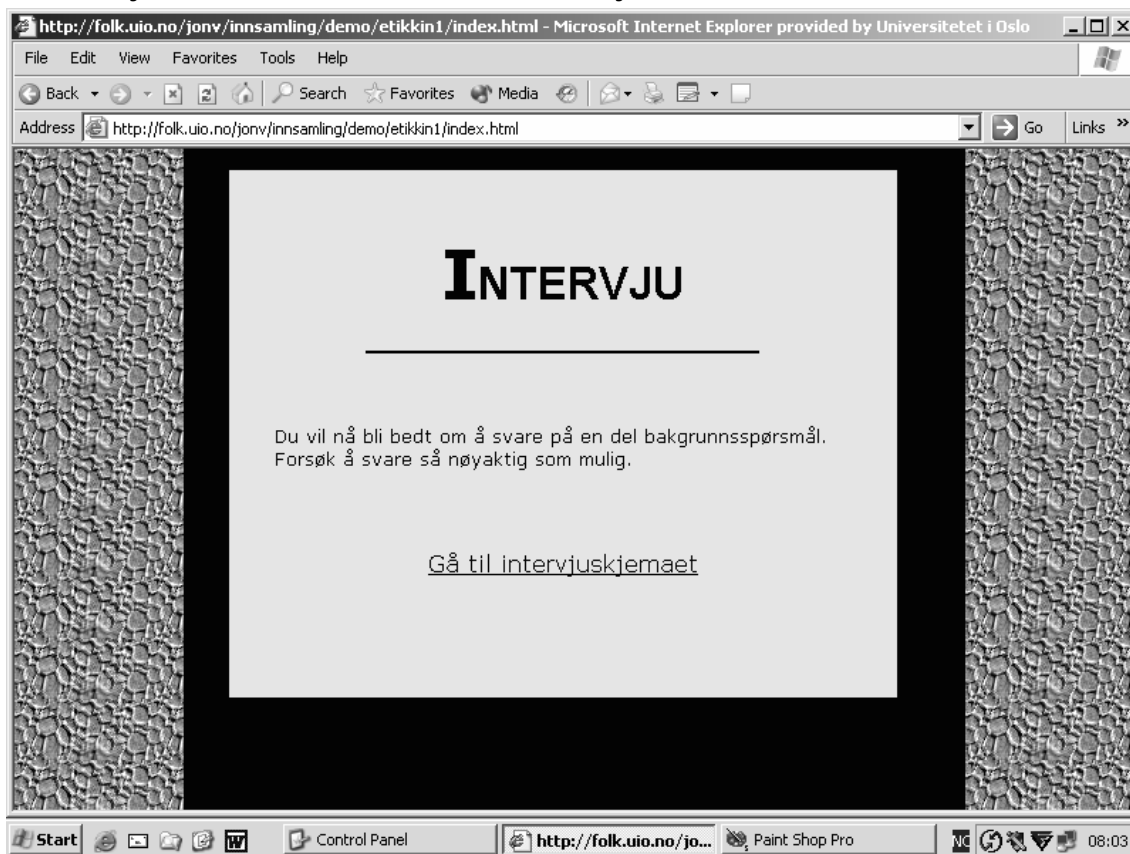


takk for svaret

[gå til intervju](#)

## 8.6 ELEVUNDERSØKELSE: AVSLUTTENDE INTERVJU

### 8.6.1 Skjermsekvens 5.1: Instruks for intervjudelen



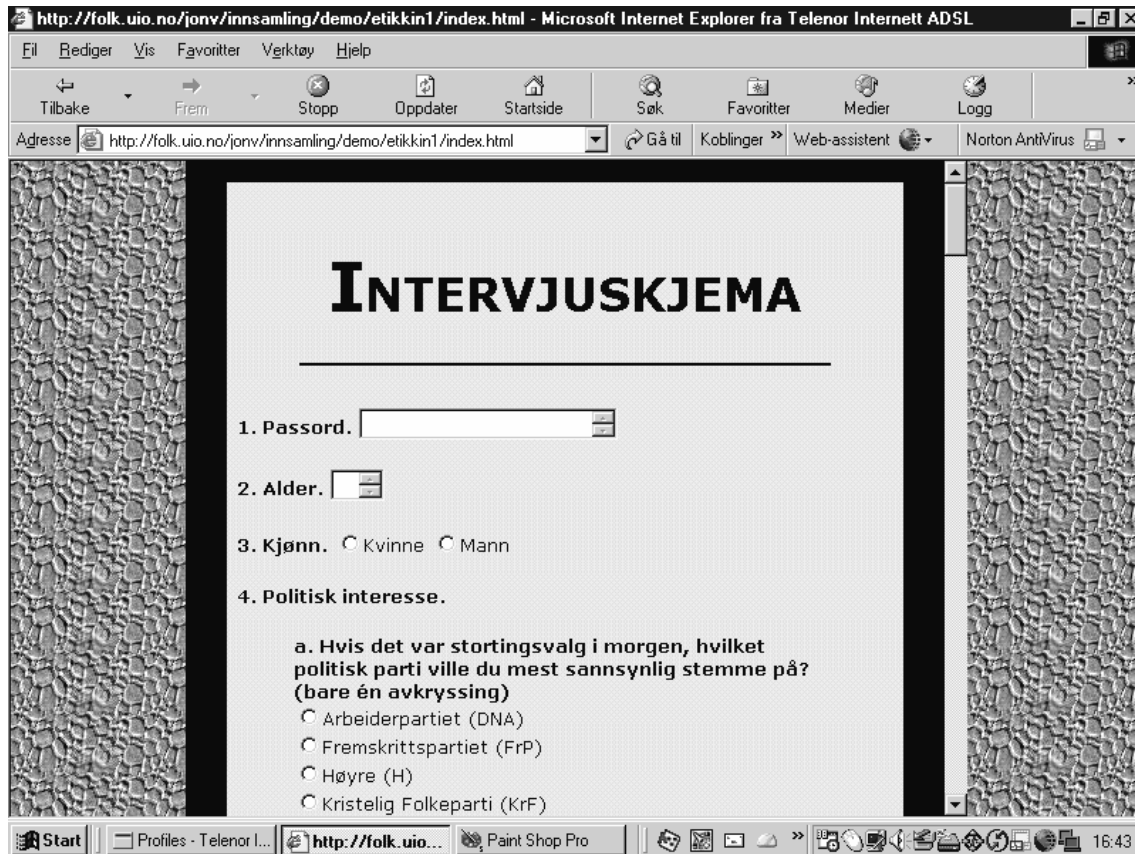
#### **Intervju**

Du vil nå bli bedt om å svare på en del bakgrunnsspørsmål.  
Forsøk å svare så nøyaktig som mulig.

[Gå til intervjuskjemaet](#)



## 8.6.2 Skjermsekvens 5.2: Intervjuskjema



Intervjuskjema med 8 hovedpunkter:

1. Passord
2. Alder
3. Kjønn
4. Politisk interesse
5. Religions- eller livssynstilknytning
6. Påvirkning
7. Om øvelsene
8. Moral og etikk

For oversikt over intervju spørsmål og svar på disse, se appendiks B, side 355ff

### 8.6.3 Skjermsekvens 5.3: Kvittering for gjennomført deltakelse



#### **TAKK**

Du er ferdig med øvelsene.

Svarene dine vil nå bli brukt i et forskningsprosjekt om etikkundervisning i skolen.

Takk for hjelpen.

## 9 APPENDIKS B: Avsluttende survey i elevundersøkelsen

### 9.0 Innledning

I dette appendikset gjengis det avsluttende surveyet i elevundersøkelsen. Som tidligere beskrevet (kapittel 5.2.2, side 130f) er dette surveyet nedtonet i den endelige utformingen av prosjektet. I analysearbeidet har jeg primært brukt opplysningen i punkt 3 i surveyet for å kontrollsjekke kjønnsidentiteten til elevene opp mot de passordene som ble benyttet i undersøkelsen.

I noen få sammenhenger har jeg likevel referert til opplysninger om politisk tilhørighet og livssynstilhørighet i surveyets punkt 4 og 5. Dette gjelder en antydning om fremmedkulturell bakgrunn hos en elev i analysen i fjerde siste avsnitt av kapittel 6.3.3.1, side 203ff (skam-aspektet), og en referanse til religiøs tradisjonisme og humanistisk modernisme i fjerde siste avsnitt av kapittel 7.1.2.5, side 282ff. Jeg har også referert til politiske preferanser hos én elev i fotnote 56, side 222 og til partipolitiske preferanser hos fire elever i siste del av fotnote 71, side 300. I de to førstnevnte tilfellene støtter iaktakelsene seg vel så mye på trekk ved hoveddelen av undersøkelsen som på de nevnte svarene i surveyet.

Utover disse referansene er surveyet ikke anvendt i analyse eller drøftinger i avhandlingen.

### 9.1 Svar på avsluttende intervjudel (survey) i elevundersøkelsen

Bokstavene A, B, C og D angir fordeling på de fire skoleklassene som deltok i undersøkelsen.

#### 1. Passord

#### 2. Alder

Alder	17	18	19	Total
Antall	5	71	2	78

#### 3. Kjønn

	A	B	C	D	Totalt
Kvinne	11	12	14	8	45
Mann	7	9	9	8	33
	18	21	23	16	78

**4. Politisk interesse**

4a. Hvis det var stortingsvalg i morgen, hvilket politisk parti ville du mest sannsynlig stemme på?

	A	B	C	D	Totalt
Fremskrittspartiet (FrP)	5	0	1	1	7
Høyre (H)	5	3	8	6	22
Kristelig Folkeparti (KrF)	0	2	0	0	2
Venstre (V)	0	2	2	0	4
Senterpartiet (SP)	0	0	0	0	0
Arbeiderpartiet (DNA)	3	3	1	4	11
Sosialistisk Venstreparti (SV)	1	7	10	4	22
Rød Valgallianse (RV)	0	1	1	0	2
Annet parti*	2	1	0	0	3
Ville ikke ha stemt	2	2	0	1	5
					78

\*) De tre som oppgav Annet parti, opplyste at det var tale om Det Politiske Parti

4b. Sympatiserer du med noen av disse politiske bevegelsene/sakene? (flere avkryssinger mulig)

	A	B	C	D	Totalt
Miljøvern (f.eks. Bellona, Naturvernforbundet)	6	16	12	8	42
Kvinnefrigjøring	7	9	9	4	29
Antirasisme	11	18	13	12	54
Global utjevning (f.eks. Attack, Changemaker)	3	10	3	5	21
Stopp volden	12	15	13	14	54
Nasjonalisme/ren rase	1	0	0	2	3
Andre saker:	2	3	2	0	7

4c. Deltar du i møter, aktiviteter eller aksjoner som er knyttet til politiske partier, bevegelser eller saker?

	A	B	C	D	Totalt
Jeg deltar hver uke eller nesten hver uke	0	0	0	0	0
Jeg deltar noen ganger i måneden	0	1	1	1	3
Jeg deltar omtrent en gang i måneden	0	0	0	1	1
Jeg deltar noen ganger i året	2	2	4	2	10
Jeg deltar sjeldnere	2	3	6	2	13
Jeg deltar aldri	14	15	12	10	51
					78

## 5. Religions- eller livssynstilknytning

5a. Er du medlem av religion eller livssynsamfunn?

	A	B	C	D	Totalt
Medlem av den norske statskirken	15	14	14	9	52
Medlem av annet kristent kirkesamfunn	1	2	3	0	6
Tilhører annen religion enn kristendommen	0	0	2	0	2
Medlem av Human-Etisk Forbund	0	2	1	2	5
Ikke medlem av religion/livssynsamfunn	2	1	2	5	10
Annet:	0	2	1	0	3
					78

5b. Deltar du i møter/aktivitet i religion eller livssynsamfunn?

	A	B	C	D	Totalt
Jeg deltar hver uke eller nesten hver uke	1	1	1	0	3
Jeg deltar noen ganger i måneden	1	0	1	0	2
Jeg deltar omtrent en gang i måneden	0	0	0	0	0
Jeg deltar noen ganger i året	1	6	4	3	14
Jeg deltar sjeldnere	5	2	4	1	12
Jeg deltar aldri	10	12	13	12	47
					78

## 6. Påvirkning

Har du gjort viktige valg påvirket av andres holdninger eller måte å være på?

(Tall øverst i hver celle angir totalsum for svar, tallrekke under angir svar fordelt på klassene A-B-C-D)

	Ofte	En del ganger	En gang, få ganger	Aldri	N
a. Valg påvirket av foreldre	18 6-3-5-4	39 7-9-14-9	18 3-9-3-3	3 2-0-1-0	78 18-21-23-16
b. Valg påvirket av søsken	2 2-0-0-0	29 5-7-9-8	23 4-7-6-6	24 7-7-8-2	78 18-21-23-16
c. Valg påvirket av venner	17 4-1-6-6	38 8-12-13-5	22 5-8-4-5	1 1-0-0-0	78 18-21-23-16
d. Valg påvirket av skolen/lærere	1 0-0-0-1	27 6-7-8-6	35 5-10-12-8	15 7-4-3-1	78 18-21-23-16
e. Valg påvirket av mediekjendiser	0 0-0-0-0	10 3-3-3-1	29 6-6-10-7	39 9-12-10-8	78 18-21-23-16
f. Valg påvirket av handling i filmer/TV-serier	0 0-0-0-0	8 3-1-3-1	28 7-7-8-6	42 8-13-12-9	78 18-21-23-16
g. Valg påvirket av politikere eller politiske partier	2 0-1-0-1	8 1-2-4-1	37 10-9-11-7	31 7-9-8-7	78 18-21-23-16
h. Valg påvirket av religiøse ledere, menigheter eller religiøse bøker	2 0-1-0-1	10 0-4-4-2	12 5-3-4-0	54 13-13-15-13	78 18-21-23-16

	Ofte	En del ganger	En gang, få ganger	Aldri	N
i. Valg påvirket av reklame	3 1-1-1-0	29 7-6-11-5	30 9-7-6-8	16 1-7-5-3	78 18-21-23-16

### 7. Om øvelsene

Nedenfor finner du noen utsagn om øvelsene du har vært gjennom. Kryss av for hvor enig eller uenig du er i det som sies

(Tall øverst i hver celle angir totalsum for svar, tallrekke under angir svar fordelt på klassene A-B-C-D)

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	N
a. Jeg opplevde personene i øvelsene som virkelige	18 7-6-5-0	37 9-7-10-11	14 1-6-5-2	9 1-2-3-3	78 18-21-23-16
b. Jeg ville ha svart annerledes dersom jeg ikke hadde fått være anonym i undersøkelsen	6 1-2-3-0	22 7-5-6-4	18 2-8-5-3	32 8-6-9-9	78 18-21-23-16
c. Jeg ville ha svart annerledes hvis personene i øvelsene hadde stått fysisk foran meg	19 5-6-4-4	29 6-8-11-4	18 4-6-4-4	12 3-1-4-4	78 18-21-23-16
d. Jeg ville svart annerledes dersom læreren skulle lese svarene - selv om jeg fortsatt var anonym	6 3-1-2-0	11 2-4-3-2	12 1-5-4-2	49 12-11-14-12	78 18-21-23-16
e. Svarene jeg gav i øvelsene uttrykker min ærlige mening	64 14-18-18-14	11 4-3-3-1	2 0-0-2-0	1 0-0-0-1	78 18-21-23-16

### 8. Moral og etikk

Kryss av for hvor enig eller uenig du er i det som sies nedenfor

(Tall øverst i hver celle angir totalsum for svaralternativ, tallrekke under angir svaralternativ fordelt på klassene A-B-C-D. \*) Spørsmål 8o og 8s ble av tekniske grunner ikke besvart av klasse A - markert med X.)

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	N
8a Jeg kjenner ansvar for å hjelpe mennesker i andre land	19 2-10-3-4	45 12-11-14-8	11 3-0-4-4	3 1-0-2-0	78 18-21-23-16
8b Jeg hjelper vanligvis bare mennesker jeg har positive følelser for	16 1-5-4-6	21 5-6-8-2	34 9-7-10-8	7 3-3-1-0	78 18-21-23-16
8c Jeg er villig til å gi penger for å hjelpe fattige i andre land	31 4-12-7-8	34 9-8-12-5	11 4-1-3-3	2 1-0-1-0	78 18-21-23-16
8d Jeg hjelper mennesker som trenger det, uavhengig av hva jeg føler for dem	13 4-5-2-2	43 11-10-17-5	16 3-5-2-6	6 0-1-2-3	78 18-21-23-16

	Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	N
8e Jeg bryr meg ikke om syke og fattige i andre land	4 1-2-1-0	7 2-1-1-3	18 5-2-8-3	49 10-16-13-10	78 18-21-23-16
8f Jeg vil normalt ikke hjelpe et menneske jeg har negative følelser for	9 1-3-2-3	25 6-7-6-6	34 8-7-12-7	10 3-4-3-0	78 18-21-23-16
8g Jeg bryr meg stort sett bare om egen familie og egne venner	1 0-0-0-1	20 5-5-7-3	25 7-4-8-6	32 6-12-8-6	78 18-21-23-16
8h Jeg bruker fornuften når jeg velger, og lar meg ikke styre av følelser	5 1-2-1-1	21 7-6-3-5	39 9-12-12-6	13 1-1-7-4	78 18-21-23-16
8i Jeg er villig til å delta aktivt for å skape et rettferdig samfunn	17 2-8-3-4	41 12-11-13-5	14 3-2-5-4	6 1-0-2-3	78 18-21-23-16
8j Vi har en moralsk plikt til å hjelpe dem som trenger det, uansett hva vi føler for dem	36 9-10-10-7	32 7-9-9-7	7 2-2-2-1	3 0-0-2-1	78 18-21-23-16
8k Jeg bryr meg ikke om urettferdighet som rammer mennesker i andre land	1 0-0-1-0	9 2-0-4-3	19 7-4-3-5	49 9-17-15-8	78 18-21-23-16
8l Det er en moralsk plikt å arbeide for en mer rettferdig verden	38 9-16-10-3	27 5-5-7-10	12 3-0-6-3	1 1-0-0-0	78 18-21-23-16
8m Jeg hjelper bare mennesker jeg kjenner	0 0-0-0-0	12 3-3-2-4	36 10-8-12-6	30 5-10-9-6	78 18-21-23-16
8n Det er urettferdig av vi i Norge er rike, mens andre dør av sult	40 8-14-9-9	22 7-3-8-4	5 1-2-1-1	11 2-2-5-2	78 18-21-23-16
8o. Å velge en rettferdig løsning er viktigere enn å ta hensyn til ønsket fra en venn *	22 X-8-9-5	18 X-8-5-5	16 X-5-8-3	4 X-0-1-3	60 X-21-23-16
8p Den viktigste grunnen til at jeg hjelper andre er at det stemmer med min religion/mitt livssyn	4 2-2-0-0	13 1-6-4-2	13 5-1-6-1	48 10-12-13-13	78 18-21-23-16
8q Det nytter ikke å gjøre noe for å redde verden	1 0-0-0-1	7 1-3-3-0	27 5-6-9-7	43 12-12-11-8	78 18-21-23-16
8r Jeg er villig til å lyve for politiet i en trafikk sak for å beskytte en venn	14 3-2-3-6	20 4-10-4-2	28 6-4-13-5	16 5-5-3-3	78 18-21-23-16
8s. Det er viktig for meg å delta i aktiviteter i lokalmiljøet *	5 X-2-0-3	13 X-6-6-1	26 X-10-10-6	16 X-3-7-6	60 X-21-23-16
8t Politiske beslutninger på stortinget og i regjeringen bryr jeg meg lite om	7 1-2-3-1	23 6-9-4-4	25 7-6-10-2	23 4-4-6-9	78 18-21-23-16

	<b>Enig</b>	<b>Delvis enig</b>	<b>Delvis uenig</b>	<b>Uenig</b>	<b>N</b>
8u Jeg bryr meg mer om fattige i Norge enn sultrammede i Afrika	13 4-1-4-4	20 6-3-3-8	30 6-11-10-3	15 2-6-6-1	78 18-21-23-16
8v Jeg er villig til å redusere min levestandard hvis det kan redusere sulten i verden	10 2-4-2-2	35 6-15-10-4	18 5-2-7-4	15 5-0-4-6	78 18-21-23-16
8w Det er viktigere å ta hensyn til flertallets/samfunnets behov enn til mine egne behov	21 4-5-8-4	31 7-12-5-7	20 4-3-8-5	6 3-1-2-0	78 18-21-23-16



# 10 Appendiks C: Konkretisering av analyse

## 10.0 Innledning

I avhandlingen har jeg beskrevet analysetilnærmingen som en kartlegging av forekomster av relasjonelle og normmessige verktøy, samt nærstudier av slike verktøy i funksjon. Dette appendikset konkretiserer hvordan jeg har nærmet meg slike forekomstaspekter og funksjonsaspekter ved verktøybruken. I første delen (kapittel 10.1) illustrerer jeg forholdet mellom datagrunnlag og kategorisering av verktøyforekomst. I andre delen (kapittel 10.2) gir jeg en oversikt over en del av de funksjonsaspektene som er perspektivert i analysen, med utgangspunkt i de nummererte datautdragene i kapittel 6.

## 10.1 Forekomstanalyse

Eksemplifiseringen av forekomstanalysen tar utgangspunkt i to tabelloversikter i analysekapitlet. Den første er Tabell 15, side 174, som gir en oversikt over forekomster av relasjonelle verktøy i delsituasjon 1. Fra denne tabellen har jeg valgt ut kategorien "Regne med oss" fra tabellens linje 3:

		Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
3	Uttr. "Regne med meg/oss"	5	3	1	4	6	7	13

I Tabell 37 (følgende side) er så datagrunnlaget for denne kategorien eksemplifisert. Datagrunnlaget er anført i form av den setningen verktøyet utgjør en del av, og også den nærmest foregående eller etterfølgende setningen, dersom denne er direkte knyttet til verktøyansvaret. Denne avgrensingen viser også hvordan teksten er merket under arbeidet i analyseprogrammet ATLAS. I det faktiske analysearbeidet er det tale om en utheving av passasjer og ikke om en beskjæring av tekst. Under arbeidet i programmet ATLAS er hele tekstutdraget synlig, slik at de tekstlige omgivelsene er bevart.

Det vil selvsagt være kontekstuelle nyanseforskjeller mellom verktøybruken i disse utdragene. Slike forskjeller er illustrert i kapittel 6 i avhandlingen. Se eksempelvis kommentarene til tekstene fra elev 11 og elev 53 (Datautdrag 3, side 172) hvor det aktuelle verktøyet formidler utvetydig støtte, og kommentaren til teksten fra elev 77 (Datautdrag 6, side 178) hvor verktøyet er mer tvetydig. Slike forskjeller er altså ikke synliggjort i forekomstoversiktene, men er framhevet i de mer nærgående funksjonsanalysene.

Som det framgår av Tabell 37 (nedenfor) har jeg inkludert et par verktøyformer som kan betegnes som formelle grensetilfeller i forhold til kategorien. Verktøybruken hos elev 9 er lest som en kontaminasjon uttrykkene "regne med" og "stille opp for". Uttrykket "regne med at jeg kommer" hos elev 34 er forstått som en variant av hovedformen, tatt i betraktning forsterkningen gjennom adverbialet "klart".

**Tabell 37: Datagrunnlag for relasjonell forekomstkategori i delsituasjon 1**

Uthevinger er gjort av forskeren i anledning denne framstillingen

Elev	Datautdrag
1, kvinne, klasse A (fullstendig tekst)	du vet at du kan regne med meg. jeg stiller opp uansett, alltid!
8, kvinne, klasse A (i starten av teksten)	Jeg vet at du trenger støtte, så du kan regne med meg.
8, kvinne, klasse A (mot slutten av teksten)	Men husk da, at du kan regne med meg. Når som helst!
9, mann, klasse A	Selvfølgelig kan du regne med at jeg skal stille opp for deg nå når du kanskje har det vanskelig.
11, mann, klasse A (første svarversjon)	Selvfølgelig kan du regne med meg.
11, mann, klasse A (andre svarversjon)	Selvfølgelig kan de regne med meg.
16, kvinne, klasse A	Jo selvfølgelig kan du regne med meg
21, mann, klasse B	Det er klart du kan regne med meg!
24, mann, klasse B	du kan regne med meg
34, mann, klasse B (første svarversjon)	Klart du kan regne med at jeg kommer
34, mann, klasse B (andre svarversjon)	Selvsagt kan du regne med meg,
53, kvinne, klasse C	du kan regne med oss!
66, mann, klasse D	Klart du kan regne med meg,
67, kvinne, klasse D	Det er klart du kan regne med deg.
72, kvinne, klasse D (i starten av teksten)	Jeg vet ikke hva jeg skal si eller gjøre, men du må vite at du kan regne med meg!
72, kvinne, klasse D (til slutt i teksten)	Du kan regne med meg og må vite at jeg tenker på deg!
77, mann, klasse D	klart du kan regne med meg.

Den andre tabellen jeg eksemplifiserer er Tabell 25 (side 206f). Her gis det en oversikt over forekomster av prinsipporienterte verktøy i delsituasjon 2. I det følgende har jeg sett nærmere på datagrunnlaget for kategorien "hjelpelikt" i delsituasjon 2a (linje 1 i

tabellen) og for kategoriene "gylne regel" og "gjensidighet" i delsituasjon 2b (linje 9 i tabellen).

	Prinsipper aktivert i delsituasjon 2 *	Skole A N=18	Skole B N=21	Skole C N=23	Skole D N=16	Kvinne N=45	Mann N=33	Totalt N=78
	<b>Delsituasjon 2a</b>							
1	Hjelpeplikt	4	1	6	2	8	5	13
	<b>Delsituasjon 2b</b>							
9	Gylne regel, Gjensidighet (inkl. gylne regel)	1 2	1 3	1 4	1 2	2 7	2 4	4 11

Datagrunnlaget for kategorien "hjelpeplikt" i delsituasjon 2a er gjengitt i Tabell 38 (nedenfor og følgende side).

Det kan diskuteres hvorvidt elev 10 aktiverer hjelpeplikten som prinsipp eller som en mindre absolutt norm. Hos denne eleven kan hjelpeplikten synes å være situasjonelt betinget. På den annen side knyttes det ingen relasjonelle betingelser til hjelpeplikten, den synes å gjelde enhver person "som har problemer". Denne forekomsten er derfor inkludert.

### Tabell 38: Datagrunnlag for prinsipp-kategorien "hjelpeplikt" i delsituasjon 2a

Uthevninger er gjort av forskeren i anledning denne framstillingen

Elev	Datautdrag
1, kvinne, klasse A	har man mulighet må man hjelpe. man kan ikke bare ikke gidde.
7, mann, klasse A	Det å ikke hjelpe en skadet på gaten er ikke bare etisk galt det er også ulovlig. Du har en plikt til å hjelpe andre.
10, kvinne, klasse A	Når man først stopper å prater med en person som har problemer, skal man hjelpe, ikke slenge dritt. Hva er poenget med det?
12, kvinne, klasse A	selvfølgelig bør en alltid hjelpe når noen trenger det.
26, mann, klasse B	eN HJELPER FOLK SOM TRENGER DET...DET ER BARE SLIK DET FUNGERER..
41, kvinne, klasse C	Du kan ikke la et forslått menneske ligge på gata helt forslått!! Tenk å oppføre seg på den måten, eier du ikke respekt for andre mennesker? Tenk om det var du som lå der helt hjelpesløs, og ingen gadd å hjelpe deg..
49, kvinne, klasse C	når man kommer ut for en sånn situasjon er det ens soleklar plikt som borger å hjelpe til. han kan vel ikke noe for at han er skadet. det er sånne som deg som bidrar til å skape et kaldt og upersonlig samfunn.
53, kvinne, klasse C	alle er pliktig til å hjelpe mennesker som er i nød,

Elev	Datautdrag
59, mann, klasse C (fullstendig tekst)	det var dårlig gjort å ike hjelpe en som trengte hjelp! hun kunne i det minste ha ringt sykebil, man skal hjelpe folk som trenger det
61, mann, klasse C	Vi har alle rett til en hjelpende hånd, spesielt i hans tilfelle.
62, kvinne, klasse C	uansett om det var selvførtjent eller ikke så har man en plikt som medmenneske å hjelpe alle som trenger det.
68, mann, klasse D	Når du ser et voldsoffer i en slik situasjon kan du ikke bare stå der å gjøre narr av vedkommende, du må derimot hjelpe personen.
72, kvinne, klasse D	Det er hver borgers plikt til å hjelpe mennesker i krise situasjoner!

I Tabell 39 (nedenfor og følgende side) gjengis datagrunnlaget for kategoriene "gylne regel" og "gjensidighet" i delsituasjon 2b. Det er fire direkte referanser til eller gjengivelser av den gylne regel i materialet fra denne delsituasjonen. Aktiveringen av gjensidighetstanken har for øvrig nokså varierende uttrykksform. Mest konsist uttrykkes det av elev 25 i formuleringen "alle er hverandres ansvar".

### Tabell 39: Datagrunnlag for kategoriene "gylne regel" og "gjensidighet" i delsituasjon 2b

Referanser til den gylne regel eller gjensidighetsprinsippet er uthevet av forskeren.

Elev	Datautdrag
11, mann, klasse A (fullstendig tekst)	<b>Den gyllene regel: Sånn du vil at andre skal være mot deg, skal du være mot dem.</b>
17, mann, klasse A (fullstendig tekst)	Jo, det er faktisk ditt ansvar. For det samme kunne ha skjedd med deg, og det kan skje med hvem som helst.
21, mann, klasse B	<b>Gjør mot andre som de skal gjøre mot deg.</b>
25, kvinne, klasse B (fullstendig tekst)	alle er hverandres ansvar, hvis alle skulle tenke sånn, hvordan ville det gå da? selv om vi lever i et kaldt og uhumant samfunn, har vi fortsatt ansvar for våre medmennesker... og igjen, tenk om det hadde vært deg!
31, kvinne, klasse B (fullstendig tekst)	I et samfunn som vårt, er det alles plikt å hjelpe hverandre. Få opp øynene, neste gang kan det gjelde deg...
49, kvinne, klasse C	jo, det er faktisk det. ikke bare ditt, men alles ansvar og plikt å hjelpe når man kommer ut for en sånn situasjon. det kan skje hvemsomhelst
52, kvinne, klasse C	<b>Gjør mot andre som du vil andre skal gjøre mot deg.</b>
53, kvinne, klasse C	alle har ansvar for hverandre, uansett hvem det er.
60, kvinne, klasse C	Det er alles ansvar å hjelpe skadede mennesker, en dag blir vi kanskje selv utsatt for noe slikt, da vil vi trenge hjelp av andre mennesker.
67, kvinne, klasse D	<b>" Du skal gjøre mot andre, det du vil at andre skal gjøre mot deg."</b>

Elev	Datautdrag
78, mann, klasse D (fullstendig tekst)	Alle burde være i stand til å hjelpe hverandre i dagens velutviklede samfunn. Tenk om en selv noen gang ville havne i samme knipe. Man burde oppføre seg litt mer solidarisk enn som så.

## 10.2 Funksjonsanalyse

Analysen av funksjonsaspekter tar for seg verktøyenes bruksmåte eller virkemåte i den sammenhengen hvor de anvendes. Analyser av funksjonsaspekter ved verktøybruken er knyttet til de nummererte datautdragene i kapittel 6 eller til utdrag som er tatt inn i den løpende teksten i kapitlet. I Tabell 40 (nedenfor og følgende sider) har jeg konsentrert meg om funksjonsanalyser med basis i de nummererte datautdragene. Selve analysen av disse datautdragene finnes på de stedene i avhandlingen som er angitt gjennom sidehenvisningene i tabellen. I tabellen har jeg ikke gjengitt de konkrete analysene av datautdragene, men har forsøkt å oppsummere hvilke funksjonsaspekter som er framhevet i disse analysene.

Analyse av funksjonsaspekter er knyttet til prosjektets fokus på forholdet mellom relasjon og norm, med et blikk mot grensefeltet til det mer sakmessige. Det er følgende medieringer av relasjonelle og normmessige aspekter som er vektlagt i funksjonsanalysen. Øvrige aspekter er bare berørt i den utstrekning dette har vært vurdert som relevant for belysningen av prosjektets problemstilling.

**Tabell 40: Funksjonsaspekter i analyserte datautdrag**

Datautdrag	Verktøyfunksjoner som er vektlagt i analysen
<b>Datautdrag</b> 1, s. 165	Premissutfordrende funksjon. Mediering av reservasjon i forhold til forsøksbetingelser i delsituasjon 1.
<b>Datautdrag</b> 2, s. 166	Rolleutprøvende funksjon. Mediering av identifikasjon og kritikk i delsituasjon 2b.
<b>Datautdrag</b> 3, s. 172	Relasjonsformidlende funksjon. Mediering støtte og nærhet i situasjon 1.
<b>Datautdrag</b> 4, s. 173	Relasjonsformidlende funksjon. Mediering av forbehold i støtte i situasjon 1.
<b>Datautdrag</b> 5, s. 176	Relasjonsformidlende funksjon. Aktivering av familierelasjoner i situasjon 1.
<b>Datautdrag</b> 6, s. 178	Relasjonsformidlende (eller premissutfordrende) funksjon. Maskulin språklek som formidling av støtte (eller som normutfordring/normunnvikelse) i situasjon 1.
<b>Datautdrag</b> 7, s. 181	Relasjonsformidlende funksjon. Medieringer av ubetinget støtte i situasjon 1.

<b>Datautdrag</b>	<b>Verktøyfunksjoner som er vektlagt i analysen</b>
<b>Datautdrag</b> 8, s. 182	Relasjonsformidlende funksjon. Mediering av balansert forhold mellom ego og alter i situasjon 1.
<b>Datautdrag</b> 9, s. 183	Normformidlende/relasjonsformidlende funksjon. Mediering av normgrunnlag for støtte i situasjon 1.
<b>Datautdrag</b> 10, s. 184	Normformidlende/relasjonsformidlende funksjon. Mediering av normgrunnlag for støtte i situasjon 1.
<b>Datautdrag</b> 11, s. 186	Relasjonsformidlende/normformidlende funksjon. Samlokalisering av relasjon og norm i situasjon 1.
<b>Datautdrag</b> 12, s. 188	Relasjonsformidlende funksjon. Mediering av relasjonell distanse gjennom sak- eller situasjonsorientert verktøybruk i situasjon 1.
<b>Datautdrag</b> 13, s. 196	Relasjonsformidlende (og normformidlende) funksjon. Mediering av kritikk av kvinnen i delsituasjon 2a.
<b>Datautdrag</b> 14, s. 198	Relasjonsformidlende (og normformidlende/sakformidlende) funksjon. Mediering av forståelse for kvinnens og mannens reaksjon i delsituasjon 2a og 2b
<b>Datautdrag</b> 15, s. 201	Relasjonsformidlende/normformidlende funksjon. Mediering av relasjonell gjensidighet i delsituasjon 2a.
<b>Datautdrag</b> 16, s. 209	Relasjonsformidlende/prinsippformidlende funksjon. Interaksjon mellom relasjon og prinsipp i delsituasjon 2b.
<b>Datautdrag</b> 17, s. 211	Relasjonsformidlende og situasjonell funksjon. Mediering av relasjonelt og situasjonelt fundert kritikk av kvinnen i delsituasjon 2a, som kontrast til etterfølgende datautdrag.
<b>Datautdrag</b> 18, s. 212	Prinsippformidlende funksjon. Mediering av prinsipielt fundert kritikk av mannen i delsituasjon 2b, som kontrast til foregående datautdrag.
<b>Datautdrag</b> 19, s. 213	Prinsippformidlende og universell funksjon versus partikulær og relasjonsformidlende/situasjonell funksjon. Kontrasterende medieringer av kritikk av mannen i delsituasjon 2b.
<b>Datautdrag</b> 20, s. 215	Normformidlende funksjon. Ulike medieringer av ansvarsbegrepet i delsituasjon 2b.
<b>Datautdrag</b> 21, s. 218	Relasjonsformidlende versus prinsippformidlende funksjon. Skifte i interaksjonsperspektiv fra delsituasjon 2a til delsituasjon 2b, med mulig tilknytning til ansvarsbegrepets medierende funksjon.
<b>Datautdrag</b> 22, s. 221	Sakorientert, systematiserende funksjon. Mediering av strukturert helhetspersepsjon av debattlinjer i delsituasjon 2c.
<b>Datautdrag</b> 23, s. 223	Relasjonsformidlende/normformidlende funksjon. Samlokalisering av relasjon og norm i delsituasjon 2a.
<b>Datautdrag</b> 24, s. 232	Relasjonsformidlende funksjon. Medieringer av relasjonell innlevelse i delsituasjon 3a.
<b>Datautdrag</b> 25, s. 238	Relasjonsformidlende/normformidlende funksjon. Samlokalisering av relasjon og norm i delsituasjon 3a.
<b>Datautdrag</b> 26, s. 244	Normformidlende versus sakformidlende funksjon. Medieringer normmessig fundert støtte versus støtte fundert i økonomiske

Datautdrag	Verktøyfunksjoner som er vektlagt i analysen
	vurderinger.
<b>Datautdrag</b> 27, s. 250	Relasjonsformidlende/sakformidlende funksjon. Mediering av støtte i delsituasjon 4c med integrert generelt og relasjonelt perspektiv.
<b>Datautdrag</b> 28, s. 252	Premissproblematiserende funksjon. Mediering av diskrepans mellom utfordring og verktøytilgang i delsituasjon 4c.
<b>Datautdrag</b> 29, s. 253	Premissproblematiserende funksjon. Mediering av eksplisitt og mer implisitt taktisk verktøybruk i spennet mellom delsituasjon 4c og 4d.





# 11 Referanser

- Afdal, G. (2003). Det kompetente og/eller gode menneske? Om sosial kompetanse og etikk: En invitasjon til dialog. I: *Religion og livssyn*. Vol.: 15 - 2003. Nr.: 2, 4-19.
- Afdal, G. et al. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo. Tano Aschehoug.
- Alvesson, M. & K. Sköldberg (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund. Studentlitteratur.
- Armon, C. and T. L. Dawson (1997). Developmental Trajectories in Moral Reasoning Across the Life Span. I: *Journal of Moral Education*. Vol.: 26. Nr.: 4, 433-53.
- Asheim, I. (1977). *Religionspedagogikk. En innføring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo. Tano Aschehoug.
- Asheim, I. & S. D. Mogstad (1987). *Religionspedagogikk. Tolkning, undervisning, oppdragelse*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. (1986/2002). The Problem of Speech Genres. I: *Speech Genres & Other Essays. M. M. Bakhtin*. Red: C. Emerson & M. Holquist. Austin. University of Texas Press. 60-102.
- Benhabib, S. (1992/1997). *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Cambridge. Polity Press.
- Benhabib, S. (1996). Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy. I: *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. Red: S. Benhabib. Princeton. Princeton University Press. 67-94.
- Berg, O. T. (1974). Kultur. I: *Aschehougs Konversasjonsleksikon*. Oslo. Aschehoug. Bind 11, 875-877.
- Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Bergqvist, K. & R. Säljö (2003). Learning to Plan. A Study Of Reflexivity and Discipline in Modern Pedagogy. I: *Dialogic Learning*. Red: P. Renshaw. Kluwer Academic Publishers. 109-125
- Bilsbak, G. (1995). Undervisning i eller om etikk? Etikk fra en sosialpsykologisk innfallsvinkel. I: *Religion og livssyn*. Vol.: 7-1995. Nr.: 1, 35-39.
- Björklund, F. (2000). *Moral Cognition: Individual Differences, Intuition and Reasoning in Moral Judgment*. Lund. Department of Psychology. Lund University.
- Bolter, J. D. & R. Grusin (1999). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts. The MIT Press.
- Brunstad, P. O. (1998). *Ungdom og livstolkning. En studie av unge menneskers tro og fremtidsforventninger*. Trondheim. Tapir Forlag.

- Buzzelli, C. A. (1993). Morality in Context: A Sociocultural Approach to Enhancing Young Children's Moral Development. I: *Child & Youth Care Forum*. Vol.: 22. Nr.: 5, 375-386.
- Bøyum, B. (1991). *Holdninger til religion 1991*. NSD Rapport 92. Bergen. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory. Objectivist and Constructivist Methods. I: *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Red: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. Thousand Oaks. Sage Publications Inc. 509-535.
- Christoffersen, S. A. et al. (1997). *Mennesket og mysteriet. Religion og etikk VK 2*. Oslo. Det Norske Samlaget.
- Christoffersen, S. A. & T. Selvik (1999). *Engasjement og livsytring. Innføring i etikk for pedagoger*. Oslo. Tano Aschehoug.
- Chritchley, S. (1999). *The Ethics of Deconstruction: Derrida and Levinas*. Edinburgh. Edinburgh University Press.
- Cobb, P. et al. (2003). *Design Experiments in Educational Research*. I: Educational Researcher. Vol.: 32. Nr.: 1, 9-13.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Cambridge MA. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Collins, A. et al. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. I: *Journal of the Learning Sciences*. Vol.: 13 - 2004. Nr.: 1.
- Crain, W. (2000). *Theories of Development. Concepts and Applications*. Upper Saddle River. Prentice Hall.
- Czyzowska, D. & A. Niemczynski (1996). Universality of Socio-moral Development: A Cross-sectional Study in Poland. I: *Journal of Moral Education*. Vol.: 25. Nr.: 4, 441-53.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London. RoutledgeFalmer.
- de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley. University of California Press.
- Dreyfus, H. L. & S. E. Dreyfus (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York. The Free Press.
- Eggen, A. (2004). *Alfa and Omega in Student Assessment. Exploring Identities of Secondary School Science Teachers*. Oslo. Unipub AS, University of Oslo.
- Elseth, E. (1980). *Stoff og metode. Religion i den videregående skolen. Metodiske råd og vink*. Oslo. IKO's Læremidler AS.
- Engelsen, B. U. (2002). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Engeström, Y. (1999). Activity Theory and individual and social transformation. I: *Perspectives on Activity Theory*. Red: Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamäki. Cambridge. Cambridge University Press. 19-39.

- Engeström, Y. (2000). From individual action to collective activity and back: developmental work research as an interventionist methodology. I: *Workplace Studies. Recovering Work Practice and Informing System Design*. Red: P. Luff, J. Hindmarsh & C. Heath. Cambridge. Cambridge University Press. 150-166.
- Gardner, H. (1991). The Tension Between Education and Development. I: *Journal of Moral Education*. Vol.: 20. Nr.: 2, 113-125.
- Gilligan, C. (1982/1998). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1986). Remapping Development: The Power of Divergent Data. I: *Value Presuppositions in Theories of Human Development*. Red: L. Cirillo, S. Wapner & C. University. Hillsdale NJ. Lawrence Erlbaum. 37-53.
- Gilligan, C. et al. (1994). Adolescent Development Reconsidered. I: *Mapping the Moral Domain. A Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education*. Red. C. Gilligan, J. V. Ward & J. McLean Taylor. Cambridge MA. Harvard University Press. vii-xxxix
- Grande, S. Ø. & J. F. Myklebust (1997). *Logos. Religion, livssyn, etikk*. Oslo. J. W. Cappelens Forlag.
- Greeno, J. G. et al. (1996). Cognition and Learning. I: *Handbook of Educational Psychology*. Red: D. C. Berlinger & R. Calfee. London. Prentice Hall Int. 15-46.
- Guba, E. G. & Y. S. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park. Sage Publications.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Gaarder, J. et al. (1997). *Religionsboka. Religion, livssyn, etikk*. Oslo. Gyldendal.
- Gaarder, J. et al. (2000). *Religion og etikk for den videregående skolen*. Oslo. Gyldendal.
- Habermas, J. (1990). Justice and Solidarity: On the Discussion Concerning Stage 6. I: *The Moral Domain. Essays in the Ongoing Discussion between Philosophy and the Social Sciences*. Red: T. E. Wren. Cambridge (MA). The MIT Press. 224-251.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Heiene, G et al. (1997). *Mening og mangfold. Religion og etikk for den videregående skolen*. Oslo. Aschehoug.
- Hellevik, O. (1996). *Nordmenn og det gode liv. Norsk monitor 1985-1995*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Henriksen, J.-O. (1997). *Grobunn for moral. Om å være moralsk subjekt i en postmoderne kultur*. Kristiansand S. Høyskoleforlaget AS.
- Henriksen, J.-O. & A. J. Vetlesen (1997). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.

- Henry, S. E. (2001). What happens when we use Kohlberg? His troubling functionalism and the potential of pragmatism in moral education. I: *Educational Theory*. Vol.: 51. Nr.: 3, 259-276.
- Hepburn, E. (1993). Women and Ethics: a 'seeing' justice? I: *Journal of Moral Education*. Vol.: 23. Nr.: 1, 27-38.
- Hiim, H. & E. Hippe (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Holte, R. et al. (1977). *Etiske problem*. Lund. Verbum.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I: *Didaktik - teori, reflektion och praktik*. Red: M. Uljens. Lund. Studentlitteratur. 198-214.
- Hundeide, K. (1980). *Piaget i skolen*. Oslo. Cappelen.
- Imsen, G. (2001). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2002). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Iwasa, N. (1992). Postconventional Reasoning and Moral Education in Japan. I: *Journal of Moral Education*. Vol.: 21. Nr.: 1, 3-16.
- Jank, W. & H. Meyer (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I: *Didaktik - teori, reflektion och praktik*. Red: M. Uljens. Lund. Studentlitteratur .
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo. Scandinavian University Press.
- Johnsen, E. B. et al. (1997). *Kunnskapens tekster. Jakten på den gode lærebok*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Johansen, K. E. & A. J. Vetlesen (2000). *Innføring i etikk*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Juujärvi, S. (2003). *The Ethic of Care and Its Development. A Longitudinal Study Among Practical Nursing, Bachelor-Degree Social Work and Law Enforcement Students*. Helsinki. Faculty of Social Sciences, University of Helsinki.
- Jørgensen, M. W. & L. Phillips (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde. Roskilde Universitetsforlag.
- Kemp, P. (1992). *Lévinas*. Fredriksberg. Anis.
- Kirk, J. & M. L. Miller (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Newbury Park. Sage Publications Ltd.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus. Klim.
- Knain, E. (2001). *Naturfagets tause stemme. Diskursanalyse av lærebøker i Natur- og miljøfag*. Oslo. Norsk Sakprosa.
- Kohlberg, L. (1980). High School Democracy and Educating for a Just Society. I: *Moral Education. A First Generation of Research and Development*. Red: R. L. Mosher. New York. Praeger. 20-57.

- Kohlberg, L. et al. (1983). *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Basel. S. Karger.
- Kohlberg, L. et al. (1990). The Return of Stage 6: Its Principle and Moral Point of View. I: *The Moral Domain. Essays in the Ongoing Discussion between Philosophy and the Social Sciences*. Red: T. E. Wren. Cambridge (MA). The MIT Press. 151-181.
- Kozulin, A. (1985/2001). Vygotskij sett i sammenheng. I: *Lev S. Vygotskij: Tenkning og tale*. Red: A. Kozulin. Oslo. Gyldendal Akademisk. 221-255.
- Krebs, D. L. et al. (1994). Gender and Perspective Differences in Moral Judgment and Moral Orientation. I: *Journal of Moral Education*. Vol.: 23. Nr.: 1, 17-26.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Kvamme, O. A. et al. (2002). *I samme verden. Religion og etikk VK2*. Oslo. J. W. Cappelens Forlag.
- Lamer, K. (1990). *En, to, tre - ingen flere med! Om verdiformidling i oppdragelsen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Langford, P. E. et al. (1994). Do Senior Secondary Students Possess the Moral Maturity to Negotiate Class Rules? I: *Journal of Moral Education*. Vol.: 23. Nr.: 4, 387-407.
- Lave, J. & E. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Leer-Salvesen, P. et al. (2001). *Den Andre. Etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand S. Høyskoleforlaget AS.
- Lickona, T (1993). The Return of Character Education. I: *Educational Leadership*. Vol.: 51. Nr.: 3, 6-11.
- Lickona, T. et al. (1998). Eleven Principles of Effective Character Education. I: *Scholastic Early Childhood Today*. Vol.: 13. Nr. 3, 53-55
- Lincoln, Y. S. & E. G. Guba (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park. Sage Publications.
- Lorentzen, S. et al. (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Ludvigsen, S. R. (2000). Informasjons- og kommunikasjonsteknologi, læring og klasserommet. I: *Ny teknologi - nye praksisformer*. Red: S. R. Ludvigsen & S. Østerud. Oslo. ITU-rapport 8. Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, i samarbeid med Unipub forlag. 125-137.
- Ludvigsen, S. R. & S. Østerud (red) (2000). *Ny teknologi - nye praksisformer*. ITU-rapport 8. Oslo. Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, i samarbeid med Unipub forlag.
- Lund, A. (2002). English as (Just) Another Language: The Power of Babel. I: *Teaching and Learning Foreign Languages. Issues and Ideas*. Red: A. M.

- Simensen. Oslo. Acta Didactica 3-2002. Department of Teacher Education and School Development. University of Oslo. 95-121.
- Lund, A. (2004). *The Teacher as Interface. Teachers of EFL in ICT-rich Environments: Beliefs, Practices, Appropriation*. Doctoral Dissertation. Oslo. Faculty of Arts, The University of Oslo.
- Lund, M. (1998). *Undersøkelse om religion 1998*. NSD Rapport 115. Bergen. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.
- Læreplan (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del*. Oslo. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Læreplan (1996). *Læreplan for faget Religion og etikk i den videregående skolen*.
- Løgstrup, K. E. (1956/2000). *Den etiske fordring*. Oslo. Cappelen.
- Mann, C. & F. Stewart (2000). *Internet Communication and Qualitative Research. A Handbook for Researching Online*. London. Sage Publications Ltd.
- Mauritzson, U. & R. Säljö (2001). Adult Questions and Children's Responses: Coordination of Perspectives in Studies of Children's Theories of Other Minds. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol.: 45. Nr.: 3, 213-231.
- McClellan, E. B. (1999). *Moral Education in America. Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*. New York. Teachers College Press.
- Mogstad, S. D. (1990). *Fag og fortelling. Didaktikk til kristendomsundervisningen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Mogstad, S. D. (1997). *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til kristendomsundervisning med religions- og livssynsorientering*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Myhre, R. (2001). *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo. Gyldendal.
- Nerdrum, P. (2000). *Training of empathic communication for helping professionals*. Dissertation for the Degree of Dr. Psychol. Oslo. Institute of Psychology. University of Oslo.
- Noddings, N. (1999). Care, Justice and Equity. I: *Justice and Caring. The Search for Common Ground in Education*. Red: M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike. New York. Teacher's College Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education*. New York. Teachers College, Columbia University.
- NOU (1995). *Identitet og dialog. Kristendomsundervisning, livssynsundervisning og religionsundervisning*. Norges offentlige utredninger, nr 9-1995. Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Oser, F. K. (1996). Kohlberg's Dormant Ghosts: the case of education. I: *Journal of Moral Education*. Vol.: 25. Nr.: 3, 253-275.

- Packer, M. J. & J. Goicoechea (2000). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. I: *Educational Psychologist*. Vol.: 35. Nr.: 4, 227-241.
- Potter, J. & M. Wetherell (1987/1998). *Discourse and Social Psychology*. London. Sage Publications.
- Rommetveit, R. (1988). On Literacy and the Myth of Literal Meaning. I: *The Written World. Studies in Literate Thought and Action*. Red: R. Säljö. Springer-Verlag. 13-40.
- Rørvik, H. (1994). *Læring og utvikling. Det pedagogiske oppdraget*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Schofield, J. W. (1993). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I: *Social Research. Philosophy, Politics and Practice*. Red: M. Hammersley. London. Sage Publications. 200-225.
- Schoultz, J. et al. (2001). Conceptual knowledge in talk and text: What does it take to understand a science question? I: *Instructional Science*. Vol.: 29, 213-236.
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap*. Lund. Studentlitteratur.
- Sichel, B. A. (1985). Women's Moral Development in Search of Philosophical Assumptions. I: *Journal of Moral Education*. Vol.: 14. Nr.: 3, 149-161.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London. Sage Publications Ltd.
- Sjøberg, S. (2001). Naturfag-didaktikk - tverrfaglighet som styrke og problem. I: *Fagdidaktikkens identitet og utfordringer*. Red: E. Elstad. Acta Didactica 5-2001. Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo. 10-33.
- Skoe, E. E. A. (1998). The ethic of care. Issues in moral development. I: *Personality Development in Adolescence*. Red: E. E. A. Skoe & A. L. von der Lippe. London. Routledge. 143-171.
- Skrunes, N. (2001). *Religionsfaget i videregående skole. Historie, planinnhold og didaktikk*. Bergen. NLA-Forlaget.
- Smith, M. (1998). *Social Science in Question*. London. Sage Publications Ltd.
- Stigen A. (1974a): Norm. I: *Aschehougs konversasjonsleksikon*. Oslo. Aschehoug. Bind 14, 800.
- Stigen A. (1974b): Prinsipp. I: *Aschehougs konversasjonsleksikon*. Oslo. Aschehoug. Bind 15, 895.
- Strauss, A. & J. Corbin (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks. Sage Publications, Inc.
- Säljö, R. (1990). Språk och institution: Den institutionaliserade inlärningens metaforer. I: *Forskning om utbildning. Tidsskrift för analys och debatt*. Swedish Science Press Vol.: 17. Nr.: 4, 5-17.

- Säljö, R. (1999). Learning as the use of tools. I: *Learning with computers. Analysing productive interaction*. Red: K. Littleton & P. Light. London and New York. Routledge. 144-161.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm. Bokförlaget Prisma.
- Tappan, M. B. (1998). Moral Education in the Zone of Proximal Development. I: *Journal of Moral Education*. Vol.: 27. Nr.: 2, 141-160.
- Tashakkori, A. & C. Teddlie (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks. Sage Publications, Inc.
- Titscher, S. et al. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London. SAGE Publications Ltd.
- Thommessen, B. & J. Wetlesen (2000). *Etisk tenkning. En historisk og systematisk innføring*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Vestøl, J. M. (2001). Fagdidaktikken og elevens læreforutsetninger. I: *Fagdidaktikkens identitet og utfordringer*. Red: E. Elstad. Acta Didactica 5/2001. Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo. 205-223.
- Vestøl, M. (2004). Språklige verktøy i religionsundervisningen. Undervisningspraksis i et sosiokulturelt overlys. I: *Religion og livssyn*. Vol.: 16 - 2004. Nr.: 1, 38-44.
- Vetlesen, A. J. (1994). *Perception, Empathy, and Judgment. An Inquiry into the Preconditions of Moral Performance*. University Park. The Pennsylvania State University Press.
- Vetlesen, A. J. (1997). Introducing an Ethics of Proximity. I: *Closeness. An Ethics*. Red: H. Jodalen and A. J. Vetlesen. Oslo. Scandinavian University Press. 1-19.
- Vetlesen, A. J. (2002). Etterord. I: *Gilligan, C: Med en annen stemme*. Oslo. Gyldendal akademisk. 207-220.
- Vreeke, G. J. (1991). Gilligan on Justice and Care: two interpretations. I: *Journal of Moral Education*. Vol.: 20. Nr.: 1, 33-46.
- Vygotskij, L. S. (1934/2001). *Tenkning og tale*. Red. av Alex Kozulin. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Ed. by Michael Cole et. al. Cambridge. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. & A. Luria (1994). Tool and Symbol in Child Development. I: *The Vygotsky Reader*. Red: R. Van der Veer & J. Valsiner. Blackwell Publishers Ltd. 99-174.
- Walker, L. J. (1995). Wither Moral Psychology? I: *Moral Education Forum*. Vol.: 20. Nr.: 1, 1-8.
- Wartofsky, M. (1973/1979). Perception, Representation, and the Forms of Action: Towards an Historical Epistemology. I: *Models. Representation and the Scientific Understanding*. Red: M. Wartofsky. Dordrecht. D. Reidel Publishing Company. 188-210.



- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Wells, G. (2002). The Role of Dialogue in Activity Theory. I: *Mind, Culture and Activity*. Vol.: 9. Nr.: 1, 43-66.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge MA. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991/1997). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York. Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Wiggen, G. (2003). *Stillhet. Et skoleanliggende*. Oslo. Novus forlag.
- Wyschograd, E. (1989). Derrida, Levinas, and Violence. I: *Derrida and Deconstruction*. Red: H. J. Silverman. New York/London. Routledge. 182-200.
- Øia, T. (1994). *Norske ungdomskulturer*. Oplandske Bokforlag.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Vol.: 1998. Nr.: 1-2, 119-130.
- Østerud, S. (2000). Norsk skole baklengs inn i det neste årtusenet? I: *Ny teknologi - nye praksisformer*. Red: S. R. Ludvigsen & S. Østerud. ITU-rapport 8. Oslo. Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, i samarbeid med Unipub forlag. 75-84.
- Østerud, S. & C. Wiig (2000). Med kulturen i sentrum for IKT-forskningen: En studie i etableringen og gjennomføringen av prosjektet *Elektronisk ransel* i tre videregående skoler i Narvik. I: *Ny teknologi - nye praksisformer*. Red: S. R. Ludvigsen & S. Østerud. ITU-rapport 8. Oslo. Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, i samarbeid med Unipub forlag. 21-74.
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: *Vygotsky i pedagogikken*. Red: I. Bråten. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag as. 97-122.
- Aarnes, A. (1967). *Litterært leksikon*. Oslo. Tanum.