

Dannelsen af etisk myndighed i den danske folkeskole

Rapport fra pilotprojekt november 2017 - januar 2018

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Carsten Fogh Nielsen, Aarhus Universitet,
Anders 'Nold' Petersen, VIA University College og Kirsten Margrethe Andersen, UC SYD

Dannelsen af etisk myndighed i den danske folkeskole

Rapport fra pilotprojekt november 2017 - januar 2018

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Carsten Fogh Nielsen, Aarhus Universitet,
Anders 'Nold' Petersen, VIA University College og Kirsten Margrethe Andersen, UC SYD

Titel:

Dannelsen af etisk myndighed i den danske folkeskole: Rapport fra pilotprojekt november 2017 - januar 2018

Forfattere:

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Carsten Fogh Nielsen, Aarhus Universitet, Anders 'Nold' Petersen, VIA University College og Kirsten Margrethe Andersen, UC SYD

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2018

© 2018

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Ib Jensen

Forsidefoto:

Colourbox.com

ISBN: 978-87-7684-570-4

Indhold

FORORD	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
1. INDLEDNING	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
1.1 Baggrund	6
1.2 ICCS 2016	7
1.3 Etisk myndighed.....	9
2. PILOTPROJEKTET: ETISK MYNDIGHED I GRUNDSKOLEN	11
2.1. Introducerende overblik	11
2.2 Teoretisk baggrund	11
3. DATAINDSAMLING: INTERVIEWS OG OBSERVATIONER.....	16
3.1 Overordnet præsentation af data	16
3.2 Databehandling og håndtering	18
3.3 Observationer: Metodisk tilgang	19
3.4 Interviews: Metodisk tilgang.....	20
4. ANALYSE AF DATA: METODISK TILGANG.....	22
5. UNDERSØGELSENS RESULTATER	24
5.1 Indledende sammenfatning.....	24
5.2 Børnenes etiske opmærksomhed	25
5.3 Børnenes kendskab til etik i forhold til Benners triademodel	27
5.4. Lærernes etiske opmærksomhed	33
5.5 Skolepædagogers etiske opmærksomhed og viden	43
5.6 Forældrenes etiske opmærksomhed og viden	47
6. FRA HVERDAGSETIK TIL ALMEN ETIK: FAGENES MELLEMKOMST	54
6.1 Hverdagesetik	54
6.2 Almen etik og fagets mellemkomst	63
6.2.1 Historie	63
6.2.2 Dansk	65
6.2.3 Kristendomskundskab	69
6.2.4 Sprogfag	70
6.2.5 Natur og teknik.....	70
AFSLUTNING.....	74
REFERENCER.....	77
BILAG.....	80
Spørgeguide til lærerinterviews.....	80
Spørgeguide til elevinterviews (blev løbende tilpasset de enkelte klassetrin)	80
Interviewguides til forældre	81
Spørgeguide til interviews med pædagoger	82
APPENDIX: DET OVERORDNEDE PROJEKT	84

Forord

Denne rapport præsenterer baggrunden for og de foreløbige resultater af et empirisk pilotprojekt om dannelsen af etisk myndighed, som blev gennemført ved tre danske folkeskoler i efteråret 2017 og foråret 2018. Projektets formål var at kaste lys over, hvorledes der i den danske folkeskole konkret og i praksis arbejdes med etiske værdier og normer, og hvorvidt og i hvilket omfang lærere og elever er bevidste om dette arbejde. I Danmark eksisterer der ikke systematisk empirisk forskning på dette område, og rapporten udfylder derfor et hul i den eksisterende forskningslitteratur.

Projektet er eksplorativt i den forstand, at det ikke søger at give et udtømmende og generelt billede af, hvorledes der i folkeskolen arbejdes med etiske værdier og normer. Målet er derimod at afdække konkrete eksempler på, hvorledes lærere og elever forstår, arbejder med og integrerer etisk relevante temaer og spørgsmål i den faglige undervisning. Disse eksempler er i sig selv interessante, idet de kaster nyt lys over en ofte overset og underbelyst del af den danske folkeskoles formål og praksis, nemlig dannelsen af børn og unge til myndige, demokratiske samfundsborgere. Derudover er håbet, at rapportens konklusioner efterfølgende kan danne udgangspunkt for en mere omfattende og systematisk undersøgelse af danske grundskolers bidrag til børns og unges etiske dannelse.

1. Indledning

1.1 Baggrund

Af formålsparagrafferne for de danske daginstitutioner og grundskoler fremgår det, at disse institutioner forventes at bidrage til børns og unges etiske og politiske dannelse. Dagtilbudslovens kap. 2, § 7, stk. 4 fremhæver således, at ”Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund” (2016, § 7).

Af folkeskolelovens kap. 1, § 1, stk. 3 fremgår det, at ”Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (2017, § 1).

Dagtilbuds- og folkeskoleloven udtrykker en klar samfundsmæssig forventning om, at de danske daginstitutioner og grundskoler ikke kun har til formål at sikre, at børn og unge erhverver sig relevante faglige kompetencer inden for eksempelvis læsning, skrivning og matematik. Vuggestuer, børnehaver og skoler skal også bidrage til at udvikle og danne børn og unge til at være myndige borgere i et demokratisk samfund. I et samfund som det danske, hvor langt de fleste børn og unge i alderen 0-18 år tilbringer en stor del af deres tid i kommunale og statslige omsorgs-, opdragelses- og uddannelsesinstitutioner, er denne forventning formodentlig både berettiget og uundgåelig.¹ Vuggestuer, børnehaver og grundskoler udgør i Danmark en vigtig og uomgængelig institutionel ramme for danske børns og unges udvikling, herunder deres etiske og politiske dannelse.

I Danmark indgår ”dannelse til borger”, ”dannelse til myndighed” eller ”etisk og politisk dannelse” imidlertid ikke i skolernes fagrække og optræder ikke som selvstændigt fag på skolens skema. I modsætning til den faglige kompetenceudvikling, der mere eller mindre direkte er forankret i konkrete, obligatoriske fag (dansk, matematik, naturfag m.fl.), fremstår den etiske og politiske dannelse derfor umiddelbart som ”hjemløs” og løsrevet fra

¹ I Danmark blev 67,9 % af alle 0-2-årige og 97,2 % af alle 3-5 årige børn således passet ude i 2013 (NDS 2014 #146), mens et overvældende flertal af alle danske børn og unge i alderen 6-15 var indskrevet enten i folkeskolen (79 %), en fri grundskole (15 %) eller en specialscole/et dagbehandlingstilbud (2 %) (NDS 2013 #213).

skoledagens skemalagte timer.² Dette rejser naturligt spørgsmålet om, hvordan og på hvilke måder danske grundskoler løfter den samfundspålagte dannelsesopgave, som de ifølge lovgivningen er forpligtet på at løse. Sagt på en anden måde: Hvordan understøtter og fremmer danske grundskoler børns og unges etiske og politiske dannelse, når denne dannelse ikke direkte relaterer til eller er forankret i konkrete fag i skolens obligatoriske fagrække?

I den danske forskningslitteratur er dette spørgsmål empirisk underbelyst. Der eksisterer således ikke systematiske empiriske studier af:

- hvorvidt og hvordan danske lærere er opmærksomme på og i praksis håndterer opgaven med at danne deres elever etisk og politisk
- hvorvidt og hvordan danske skoleelever i deres daglige skoleliv er opmærksomme på og i praksis agerer i forhold til etiske og politiske problemer og spørgsmål
- hvorvidt og hvordan etiske og politiske spørgsmål og problemer konkret og i praksis indgår i og bliver diskuteret som del af undervisningen i forskellige fag i den danske grundskole.

Det er disse spørgsmål, som det pilotprojekt, der præsenteres i denne rapport, søger at besvare. Projektets formål er imidlertid ikke at levere endegyldige svar, men snarere at give et indblik i, hvorledes lærere og elever på udvalgte skoler konkret og i praksis beskæftiger sig med og tænker om etiske problemer og spørgsmål, og hvordan arbejdet med og diskussionen af sådanne spørgsmål påvirker og er en del af elevernes moralske dannelse og udvikling. Håbet er, at der derved afdækkes relevante og frugtbare perspektiver på den danske grundskoles bidrag til børns og unges etiske udvikling, som efterfølgende kan tages op og undersøges mere systematisk i et større, mere omfattende forskningsprojekt.

1.2 ICCS 2016

Det nærmeste, man kommer et nyere empirisk studie af grundskolens betydning for og rolle i danske børns og unges moralske udvikling af disse spørgsmål, er den danske del

² Af fagformålet for danskfaget fremgår dog, at faget skal fremme elevernes "oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse." (<https://www.emu.dk/modul/dansk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning>). På et helt overordnet niveau er der således en eksplicit forventning om, at udvikling af elevernes etiske forståelse indgår i og er en del af undervisningen i dansk. Denne forventning beskrives og konkretiseres imidlertid ikke yderligere, hverken i selve fagformålet i Undervisningsministeriets "Læseplan for faget dansk" (https://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20L%C3%A6seplan_0.pdf) eller i "Fælles Mål for faget dansk 1.-9. klasse" (<https://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20jannuar%202016.pdf>).

af ICCS 2016. ICCS (en forkortelse for the *International Civic and Citizenship Education Study*) er et internationalt komparativt studie af, hvorledes “skolesystemer, skoler og lærere i 24 forskellige lande forbereder eleverne på deres fremtidige liv som samfundsborgere. ICCS kortlægger elevernes politiske og demokratiske forståelse, aktiviteter, holdninger og værdier” (Bruun, Lieberkind & Schunck, 2017a, s. 4). Undersøgelsens målgruppe er elever i 8. klasse, der igennem spørgeskemaer og opgavehæfter er blevet udspurgt om deres syn på, forståelse af og involvering i demokratiske og politiske processer og aktiviteter. I Danmark medvirkede 185 skoler med tilsammen mere end 300 8. klasser og besvarelser fra cirka 6500 elever. Derudover har cirka 850 danske lærere, som underviser på 8. klassetrin, besvaret et spørgeskema om undervisningen, og skoleledere fra de fleste af de medvirkende skoler har besvaret et spørgeskema om deres skole (Bruun, Lieberkind & Schunck, 2017a, s. 6).

Af ICCS 2016 fremgår det blandt andet, at danske skoleelever, sammenlignet med elever fra andre lande, generelt er velinformede om og har stort kendskab til politik, samfundsforhold og demokrati, at danske skoleelever generelt oplever, at deres klasserum er åbne og giver plads til diskussion og meningsfrihed, og at nordiske skoleelever, herunder de danske, i mindre grad end elever i andre lande forventer at deltage i (såvel lovlige som ulovlige) politiske aktiviteter uden for skolen (se Bruun, Lieberkind & Schunck, 2017a, s. 5 for en sammenfatning af de væsentligste resultater med særligt fokus på Danmark og Bruun, Lieberkind & Schunck, 2017b og 2017c for mere dybdegående analyser af de væsentligste resultater og konklusioner).

ICCS 2016 giver således et generelt overbliksbillede af danske 8. klasseelevers viden om og lyst til at engagere sig i politik og politiske aktiviteter og af disse elevers politiske værdier og holdninger, herunder tilliden til det politiske system. Undersøgelsen giver derimod ikke, i det mindste ikke i de hidtil publicerede rapporter, noget klart billede af, hvorledes det danske skolesystem konkret og i praksis har bidraget til at understøtte udviklingen af elevernes viden, engagement og holdninger. En væsentlig pointe i den danske af-rapportering af ICCS’ resultater er således, at: ”Den internationale sammenligning placerer de danske elever med højest gennemsnit af alle lande, når man sammenligner elevernes oplevelse af klasserummets åbenhed for diskussion og forskellige meninger” (Bruun, Lieberkind & Schunck, 2017a, s. 12). Hvori denne åbenhed mere konkret består, og hvorledes den i praksis påvirker formningen af elevernes politiske viden, engagement og holdninger, er imidlertid empirisk underbelyst i ICCS’ hidtidige rapporter.³ Der er derfor behov for yderligere studier, der empirisk og teoretisk kan underbygge, konkretisere og give

³ Se dog Bruun, Lieberkind & Schunck 2017b, s. 188-213 for en generel præsentation af ICCS’ undersøgelse af (sammenhængen mellem) klasserumsklima og politisk interesse/engagement. Denne præsentation går dog ikke i detaljer med indholdet af og forskellene på den sociale strukturering af klasserummet i de enkelte lande og er primært baseret på elevers og læreres svar på præformulerede spørgsmål.

substantielt indhold til ICCS' konklusioner. En anden mangel ved ICCS' studie er, at dette studie relativt snævert fokuserer på børns og unges *politiske* dannelse. Skønt der oplagt er åbenlyse sammenhænge mellem etisk og politisk dannelse, så er der, såvel teoretisk som i praksis, god grund til at skelne mellem de to. Politisk dannelse involverer typisk forståelse for og deltagelse i politiske aktiviteter af forskellige art, dvs. aktiviteter, der vedrører spørgsmål om fordelingen og udøvelsen af (politisk) magt. Etisk dannelse kan selvsagt også involvere deltagelse i sådanne aktiviteter, men er et bredere fænomen, fordi etik også er på spil i mange andre sammenhænge end de mere eller mindre snævert politiske. Venskab er således en relation, der historisk set ofte er blevet betragtet som etisk ladet (Aristoteles, 2000, bog 8; Kant, 1990 [1797], s. 119-123), men som kun vanskeligt kan tænkes som en eksplicit politisk relation eller aktivitet (se dog Derrida, 2005).

Etik er således et bredere fænomen end politik (Nielsen, 2016), og etisk dannelse kan ikke reduceres til politisk dannelse. ICCS' studie af danske skoleelevers politiske dannelse dækker således kun et aspekt af danske børns og unges normative dannelse. Der er derfor brug for at supplere og underbygge ICCS' studie af danske skoleelevers politiske dannelse med en undersøgelse af deres etiske dannelse; en undersøgelse der eksplicit fokuserer på, hvorledes børn og unge udvikles til ikke blot myndige borgere i et politisk fællesskab, men til etiske myndige personer i en moralsk og etisk almenhed.

1.3 Etisk myndighed

Myndighed er et komplekst begreb, som ikke har nogen klar og entydig fastlagt betydning. Som Petersen og Erlandsen bemærker, så er "... myndighed i pædagogisk arbejde et begreb, der på ingen måde er entydigt og fastlagt, men derimod spilles ud i en mangfoldighed af pædagogiske sammenhænge i arbejdet med mange forskellige børn, unge og voksne" (Petersen & Erlandsen, 2017, s. 15; Nielsen, 2017, 2018).

I rapporten, og i projektet generelt, anvendes myndighedsbegrebet derfor stipulativt som betegnelse for individers evne til at kunne agere kvalificeret og kompetent inden for et givet område. At være etisk myndig vil således sige, at man kvalificeret og kompetent kan orientere sig i et normativt rum af fælles etiske værdier og normer, at man kan træffe bindende etiske beslutninger på vegne af sig selv og andre, og at man kan føre disse beslutninger ud i livet. Begrebet dækker således tilnærmelsesvist det, man på engelsk undertiden betegner "moral agency", altså en persons evne til at kunne agere moralsk kompetent og netop derfor blive holdt ansvarlig for sine handlinger (Boersema, 2014).⁴

⁴ Om problemerne med at give en entydig og alment accepteret definition af begrebet "etik", og klart adskille dette begreb fra begrebet "moral" (eller for den sags skyld begrebet "politik"), se Nielsen, 2016.

I denne rapport er ”myndighed” på mindst to måder et bredere og mere omfattende begreb end den typiske forståelse af ”kompetence”. For det første anvendes etisk myndighed her som et eksplicit normativt begreb, der hverken kan eller skal forstås uafhængigt af mere eller mindre substantielle normative vurderinger og domme. Begrebet adskiller sig derved fra kompetencebegrebet, der ofte opfattes som enten værdineutralt eller defineres ud fra relativt snævre, instrumentelle nyttebetragtninger (om end der ikke er enighed om den præcise forståelse af kompetencebegrebet (se Illeris, 2011, kap. 2; Bertelsen, 2016)).

For det andet handler etisk myndighed ikke blot om at erhverve sig en vis (eksplicit) viden og kunnen (dette er en typisk definition af kompetence, se f.eks. Rasmussen, 2015, s. 32-33). Myndighed forudsætter derimod en bredere og dybere dannelse af individet som del af et politisk og etisk fællesskab (locus classicus her er Kant, 2017. Se også teksterne i Dammer og Wortmann, 2014). At kunne navigere succesfuldt i et fælles normativt rum af etiske værdier og normer indebærer f.eks., at man er blevet socialiseret ind i og er blevet en del af et konkret fællesskab og derigennem har etableret en emotionel relation til og forståelse af dette fællesskabs kollektive værdiorienteringer.

Etisk myndighed er således et komplekst fænomen, der både involverer etisk viden og kunnen (hvad man kunne kalde for etisk kompetence), substantielle individuelle og kollektive værdiorienteringer og en emotionel tilknytning til og anerkendelse af relevante værdiers og normers praktiske betydning. At blive dannet til og som etisk myndig person inkluderer derfor, men kan ikke reduceres til et spørgsmål om at erhverve sig bestemte etiske kompetencer.

I pilotprojektet opererer vi med et dobbelt myndighedsbegreb (Wiberg, 2017) og en dobbelt pædagogisk myndighedsfordring (Nielsen, 2017). ”Myndighedsbegrebet har således to sider: På den ene side handler det om, at pædagogen er myndighedsperson i forhold til et barn eller en borger, og på den anden side handler det om, at pædagogen understøtter udviklingen af barnets eller borgerens egen myndighed” (Wiberg, 2017, s. 160). Den pædagogiske fagperson er derfor underlagt en dobbelt myndighedsfordring: Vedkommende skal dels selv være myndig, dels danne andre til myndighed (Nielsen, 2017, s. 10-11). I praksis betyder dette, at vi i projektet både er interesseret i pædagogers og læreres myndighed som pædagogiske fagpersoner, og i hvordan de konkret arbejder med at udvikle etisk myndighed hos børnene. Disse to aspekter af den pædagogiske fagpersons arbejde hænger i vores optik uløseligt sammen.

2. Pilotprojektet: Etisk myndighed i grundskolen

2.1. Introducerende overblik

I november, december 2017 og januar 2018 gennemførte Merete Wiberg (AU) og Anders 'Nold' Petersen (VIA University College) en række klasserumsobservationer og interviews med lærere, elever og forældre ved tre danske folkeskoler i en større dansk provinsbykommune. Formålet med disse interviews og observationer var at afdække, hvorledes (diskussioner af) etisk relevante begreber, normer og spørgsmål indgår i skolens undervisning og hverdagsliv, herunder hvorvidt lærere og elever er opmærksomme på og gør brug af etiske refleksioner.

Undersøgelsen var i udgangspunktet tænkt som et eksplorativt pilotprojekt. Der blev således eksperimenteret med forskellige metodiske tilgang undervejs i forløbet med henblik på at forberede et undersøgelsesdesign til et større og mere systematisk forskningsprojekt. Den nedenstående beskrivelse af pilotprojektets design skal derfor ses som en præsentation af en palet af forskellige tilgange, som ikke alle blev systematisk og konsekvent anvendt i projektets forskellige faser. F.eks. kan der være interviews med børn, hvor der primært blev arbejdet med dilemmaer, og andre hvor der mere eksplicit blev spurgt ind til elevernes etiske grundviden og dertil knyttede etiske refleksioner, og endelig var der interviews, hvor målet snarere har været at følge de interviewede børns egne overvejelser med henblik på at forfølge nye indgangsvinkler.

2.2 Teoretisk baggrund

Pilotprojektet tog udgangspunkt i en triadisk model for etisk kompetence, udviklet af den tyske pædagogiske tænker Dietrich Benner og hans medarbejdere (Benner & Nikolova, 2016). Som beskrevet i begrebsafklaringen af begrebet myndighed, så er kompetence en integreret del af etisk myndighed. Kompetence betyder i denne sammenhæng forskellige former for eksplicit og ekspliciterbar viden og kunnen, f.eks. at kunne forstå en etisk problemstilling, at kunne gennemskue et dilemma eller kunne foretage et valg på baggrund af overvejelser, drøftelser og argumentation. Modellen inddeler etisk kompetence i:

1. Etisk-moralsk grundviden	
2. Etisk-moralsk dømmekraftskompetence	3. Etisk-moralsk handlingsudkastkompetence

Model 1

Disse tre etiske grundkompetencer kan uddybes på følgende måde:

1. **Etisk-moralsk grundviden** vurderes ud fra elevens viden om etik, dvs. viden om etiske teorier, etiske grundproblemer samt mønstre for etisk argumentation.
2. **Etisk-moralsk dømmekraftskompetence** vurderes ud fra elevens evne til på baggrund af konkrete cases og situationer at vurdere og begrunde, hvad den rette handling er.
3. **Etisk-moralsk handlingsudkastkompetence** vurderes ud fra elevens evne til på baggrund af konkrete cases og situationer ved brug af forestillingsevne og fantasi at udkaste begrundede forslag til handlinger samt selvstændigt at kunne påpege moralske grænsetilfælde og dilemmaer.

Da der i danske skoler ikke, modsat visse tyske skoler, undervises direkte i etik, har vi tilpasset modellen til den danske grundskole. Fordi der netop ikke undervises direkte i etik, kan man ikke forvente, at danske skoleelever har eksplicit, teoretisk viden om konkrete etiske teorier og begreber. Tager man udgangspunkt i ovenstående model, vil det derfor umiddelbart primært være niveau 2, muligvis niveau 3, som direkte kan undersøges. Niveau 1 kan derimod højest undersøges indirekte.

Dette betyder dog ikke, at danske elever ikke besad nogen form for etisk viden. F.eks. viste det sig, at de fleste interviewede elever fra 2.-8. klasse var i stand til at formulere den såkaldt gyldne regel: At du skal handle over for andre, som du ønsker, at andre skal handle over for dig. Denne regel har sit primære udgangspunkt i det kristne næstekærlighedsbud og kan også genfindes i en anden form i den kantianske etik i form af det kategoriske imperativ: *"handl kun ifølge den maksime ved hvilken du samtidig kan ville, at den bliver en almengyldig lov"* (Kant 1999 [1785], s.77-78). At eleverne, undertiden med hjælp fra interviewerne, kan formulere denne regel, er interessant, men næppe resultatet af eksplicit undervisning i etik.

Derudover viste det sig, at eleverne besad en basal, hverdagslig etisk grundviden, en form for hverdagsetik, som ikke primært er abstrakt og teoretisk, men derimod konkret og praktisk. Denne viden handler om, hvordan man skal agere sammen i klassen, hvad det vil sige at være en god ven, hvad det vil sige, at man er til at stole på og lignende fænomener fra elevernes dagligdag. Igen er dette en vigtig indsigt i elevernes etiske udvikling og forståelse, og igen er det klart, at denne viden næppe er resultatet af eksplicit undervisning i etik. Skønt Benners teoretiske model således ikke direkte kan appliceres på danske forhold, så indfanger den i modereret form stadig et vigtigt element i forståelsen af etisk kompetence, nemlig at erhvervelsen af en eller anden form for basal etisk grundviden er en central, måske nødvendig, komponent i børns dannelse til etisk myndige væsener.

Når det kom til niveau 2, den etisk-moralske dømmekraft, så eksperimenterede interviewere med at udfordre børnene med etiske dilemmaer. Et velkendt dilemma, som ofte anvendes til at undersøge børns etiske udvikling, er det såkaldte Heinz-eksempel, som er udviklet af moralpsykologen Lawrence Kohlberg. Dilemmaet omhandler manden Heinz, der har en syg kone, som har brug for medicin. Imidlertid har Heinz ikke råd til medicinen og spørger derfor byens apoteker, om han må købe medicinen på afbetaling. Apotekeren siger nej, og spørgsmålet er så, hvad Heinz skal gøre? Hvis hustruen ikke får medicinen, så vil hun dø. Skal Heinz stjæle den? (Kohlberg, 1969; Durm & Pitts, 1993).

I interviews opstillede vi et lignende dilemma, som vi forventede, at børnene bedre ville kunne forholde sig til. Dilemmaet gik ud på, hvorvidt børnene ville stjæle mad, hvis de var sultne, og der ikke var andre muligheder. Det viste sig imidlertid, at de børn, som vi interviewede, slet ikke kunne forholde sig til den mulighed, formodentlig fordi de er vokset op i, og derfor har tilpasset sig, et velfærdssamfund som Danmark.

Vi skærpede derfor spørgsmålet til, hvorvidt deres forældre kunne være nødt til at stjæle, hvis de ikke på anden vis kunne skaffe mad til deres børn. Det satte åbenbart tingene i et andet perspektiv for børnene, selvom de stadig argumenterede for, at der altid er mulighed for at få mad eller penge et eller andet sted. Og hvis det ikke lykkedes for forældrene at skaffe mad, så mente børnene, at de selv ville komme på børnehjem eller i plejefamilie.

Disse svar er interessante, da de peger på, at visse etiske spørgsmål er vanskelige at forstå for børn, der er vokset op uden materiel nød og i et samfund med et omfattende socialt sikkerhedsnet. Det er imidlertid vanskeligt at sige, hvor langt man kan generalisere de ovenstående eksempler. Børnene på de skoler, vi besøgte, tilhørte således overvejende et middelklassesegment. I et opfølgende studie kunne det være interessant at besøge skoler med en anden, og bredere, social diversitet. Det forekommer sandsynligt, at børn fra dårligere stillede familier vil reagere anderledes.

I forhold til niveau 3, den etisk-moralske handlingsudkastkompetence, så vil denne primært kunne afsøges systematisk i en efterfølgende intervention i form af f.eks. et etisk værksted eller via teaterpædagogiske virkemidler, hvor børnene kunne indtage forskellige roller og med det udgangspunkt udkaste ideer til handlinger.

Nedenstående skema sammenfatter de tre etiske kompetenceniveauer og relaterer dem til de mest oplagte undersøgelsestilgange.

Etisk kompetenceniveau	Undersøgelsestilgang
1. Etisk-moralsk grundviden Formålsparagraffen stiller krav om, at skolen skal ”forberede eleverne til deltagelse, medansvar, retligheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”. Dette krav lægger op til, at eleverne skal erhverve sig en vis basal etisk grundviden. Der eksisterer imidlertid ikke et særskilt ”etikfag”. Det kan derfor ikke forventes, at eleverne umiddelbart har en systematisk, testbar etisk grundviden. Et krav om inddragelse af etiske spørgsmål indgår dog eksplicit i fagbeskrivelsen for fagene kristendomskundskab og dansk. I fagene natur og teknologi, biologi og samfundsfag forekommer det desuden oplagt at tage etisk relevante emner op til diskussion.	Elevernes etiske grundviden vil blive undersøgt ved at afdække, hvorvidt der i elevernes konkrete, etiske argumentation viser sig gennemgående mønstre. I en mere dybtgående analyse, som dog ikke vil blive gennemført her, ville man kunne analysere og systematisere børnenes etiske viden og argumentationsmønstre ud fra dels klassiske etiske positioner som f.eks. Aristoteles og Kant, dels almenpædagogiske positioner som f.eks. Klafki, der udpeger etiske brændpunkter i form af epokale nøgleproblemer. En sådan uddybende analyse vil være relevant at udføre i et evt. opfølgende forskningsprojekt.
2. Etisk-moralsk dømmekraftskompetence Formålsparagraffen stiller krav om, at ”Skolens virke skal [...] være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.” Her stilles krav om, at bestemte (etisk ladede) normer og værdier er en integreret del af skolens virke, sådan at eleverne kan lære at orientere sig ud fra disse normer og på den baggrund fælde kvalificerede etiske domme. Etisk kompetence undersøges her som en integreret del af ikke blot enkelte fag, men skolens hverdagsliv som sådan.	Elevernes etiske dømmekraftskompetence vil blive undersøgt ved at se på, hvorledes de konkret og i praksis forholder sig til de problemer og dilemmaer, som uundgåeligt rejser sig i løbet af en skoledag. Derudover vil vi i interview opstille dilemmaer for dem, som de skal forholde sig til. Udviklingen af elevernes dømmekraftskompetence vurderes ud fra, hvorvidt og i hvilket omfang eleverne er i stand til at fælde begrundede domme og træffe velbegrundede valg.
3. Etisk-moralsk handlingsudkastkompetence Formålsparagraffen stiller krav om, at skolen skal arbejde for at ”... eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”. Dette krav lægger op til, at skolen skal sikre, at eleverne udvikler en evne til at kunne opstille og udkaste relevante og moralsk forsvarlige handlingsmuligheder. Etisk kompetence undersøges som evnen til at udkaste handlingsmuligheder samt af søge grænser og dilemmaer.	Elevernes handlingsudkastskompetence undersøges ved at observere, hvordan elever udkaster ideer til handlingsmuligheder i forbindelse med konkrete problemer og dilemmaer, der rejses inden for de forskellige fag. Udviklingen af elevernes handlingsudkastskompetence analyseres ud fra brugen af fantasi, indlevelsesevne og forestillingskraft i de foreslåede handlingsudkast, samt de begrundelser som gives for disse udkast.

Skema 1

Nedenstående skema er en uddybning af de tre etiske kompetenceniveauer, som direkte kobler dem med de mål og krav, der opstilles i folkeskolens form.

Kontekst	Fokus	Opfølgende analyse af datamaterialet	Metode
1. Etisk- moralsk grundviden Der er ikke et særskilt etikfag. Det kan derfor ikke forventes, at eleverne har en systematisk og testbar etisk grundviden. Etik indgår klart i fagbeskrivelserne af fagene kristendomskundskab og dansk. I fagene natur og teknologi, biologi og samfundsfag er etiske diskussioner oplagt.	En undersøgelse af elevers grundviden skal afdække, hvorvidt elevernes måde at argumentere etisk på afslører gennemgående mønstre.	Viden og argumentationsmønstre bliver systematiseret på baggrund af klassiske etiske positioner, som f.eks. Aristoteles og Kant samt almenpædagogiske positioner som f.eks. Klafki.	Observationer af elever og lærere i fagene dansk, natur og teknologi, biolog, kristendomskundskab og samfundsfag. Observationerne foretages på baggrund af både åbne og lukkede kategorier. Således observeres der dels på etik formidlet gennem fag og på etik i forhold til klasse- og hverdagssituationer. Herunder situationer, hvor eleverne forholder sig til egne opstillede klasseregler. Interview med elever gruppevis i 2., 5. og 8. klasse på baggrund af semistruktureret spørgeguide.
2. Etisk-moralsk dømmekraftskompetence Undersøges som integreret i forskellige fag samt som dannelse i form af almenmenneskelige og sociale færdigheder.	En undersøgelse af, hvordan elever forholder sig til udvalgte problemer og dilemmaer. Eleverne skal foretage et begrundet valg.	Analyse på baggrund af valg og begrundelser. Sammenholdes med grundviden.	
3. Etisk-moralsk handlingsudkastkompetence Undersøges som integreret i de forskellige fag samt som almenmenneskelige evne.	Undersøgelse af, hvordan elever udkaster ideer til, handlingsmuligheder i forhold til opståede problemer og dilemmaer inden for de forskellige fag.	Analyse på baggrund af udkast, herunder fantasi, indlevelsesevne og forestillingskraft samt begrundelser for disse udkast.	

Skema 2

3. Dataindsamling: Interviews og observationer

3.1 Overordnet præsentation af data

Der blev udvalgt ét fag inden for det humanistiske område (dansk) og ét fag inden for naturfag (natur og teknologi/biologi). Derudover indgik fagene kristendomskundskab og samfundsfag. På den tredje skole indgik desuden SFO, hvor vi gennemførte observationer. I den forbindelse gennemførte vi et interview med to pædagoger.

Som det fremgår af nedenstående skema, observerede vi også i andre fag og sammenhænge. Dette skyldtes bl.a. skemaændringer i forbindelse med sygdom eller projektføreløb. Det viste sig i den sammenhæng, at historiefaget fremadrettet vil være oplagt at observere, i og med at mange historiske vilkår og hændelser giver anledning til drøftelser af etiske spørgsmål.

Med henblik på at forstyrre undervisningen mindst muligt blev interviews med børnene gennemført, når det passede ind i undervisningen og den almindelige hverdag i skolen, f.eks. når eleverne lavede gruppearbejde. Lærere, pædagoger og forældre blev alle interviewet uden for skematid.

	2. klasse	5. klasse	8. klasse	Pædagoger	Lærere	Forældre
Skole 1		4 gruppeinterviews á 4 børn: 16	5 gruppeinterviews 3-4 børn: 18 observationer		2 individuelle interviews	
Skole 2		7 gruppeinterviews 5(1): 16 og 4 gruppeinterviews: 5(2) 14			3 individuelle interviews	
Skole 3	4 gruppeinterviews: 16	4 gruppeinterviews: 16	4 gruppeinterviews: 16	1 (gruppeinterview med 2 pædagoger)	6 individuelle interviews	3 individuelle interviews

Skema 3

På skole 1 og 2 gennemførte én forsker (Merete Wiberg) hele undersøgelsen. På skole 3 blev undersøgelsen gennemført af to forskere i fællesskab (Anders 'Nold' Petersen og Merete Wiberg). Således var det muligt på den tredje skole at have to blikke på klasseværelset og to stemmer til at gennemføre interviews.

Kategori	Antal interviews samlet på de tre skoler
Børn	28 (i alt 112 børn, estimeret) fordelt på 1 x 2. klasse, 4 x 5. klasse, 2 x 8. klasse
Lærere	11 fordelt på 3 skoler
Pædagoger	2 fordelt på 1 skole
Forældre	3 fordelt på 1 skole

Skema 4

Observationer

Skole 1: I alt 24 lektioner (elevinterviews blev gennemført i forbindelse med disse)

Fag/klasser	Dansk	Samfunds-fag	Kristen-dom	Natur/teknik	Biologi	Histo-rie	Projekt-opgave	Mate-matik	Musik
2	2 lekt.			2 lekt.				1	1
5	4 lekt.					2 lekt.			
8	4 lekt.	4 lekt.			Timer aflyst	1 lekt.	3 lekt.		

Skema 5

Skole 2: I alt 19 lektioner (elevinterviews blev gennemført i forbindelse med disse)

Fag/klasser	Dansk	Sam-fundsfag	Kristendom	Natur/teknik	Biologi	Matematik	Musik
2						1	1
5	7 lekt. i 5(1) 3 lekt. i 5(2)		2 lekt. i 5(1) 1 lekt. i 5(2)	2 lekt. i 5(1) 2 lekt. i 5(2)			
8							

Skema 6

Skole 3: I alt 34 lektioner (elevinterviews blev gennemført i forbindelse med disse). SFO: 6 timers observation

Fag/klasser	Dansk	Samfunds-fag	Kristendom	Natur/teknik	Biologi
2	4 lekt.		4 lekt.	4 lekt.	
5	4 lekt.		4 lekt.	4 lekt.	
8	4 lekt.	2 lekt.			4 lekt.
SFO	Observationer 6 timer				

Skema 7

I alt 81 timers observation (inklusive gennemførelse af elevinterviews).

3.2 Databehandling og håndtering

Pilotprojektet har ikke gjort brug af direkte personhenførbare data. Der er således ikke indsamlet personnumre, og de involveredes navne og personlige data er ikke systematisk indsamlet og opbevaret. Da dataindsamlingen, som ovenfor nævnt, er foregået via klasserumsobservation og interviews med lærere, elever og enkelte forældre, kan det dog ikke undgås, at personlige oplysninger (navne, familiemæssige forhold, sociale relationer m.m.) indgår i datamaterialet, ligesom projektets forskergruppe ikke kan undgå at vide, hvilke skoler og klasser respondenterne er tilknyttet. I de transskriberede interviews, som er gjort tilgængelige for medlemmer af projektets forskergruppe, er respondenterne dog blevet anonymiseret, men navnet på den skole og hvilket klassetrin respondenterne er tilknyttet, er bibeholdt.

Klasserumsobservationerne fokuserede primært på at afdække de enkelte klassers sociale og faglige dagligliv i undervisningssituationer: Hvorledes lærere og (skole)pædagoger helt konkret strukturerer og gennemfører undervisning i udvalgte fag; hvorledes lærere og elever interagerer; hvorledes eleverne interagerer med hinanden; hvilke (om nogle) etisk relevante emner der bringes på banen, og hvordan disse emner diskuteres og gøres til genstand for fælles arbejde og opmærksomhed blandt eleverne.

Interviewene sigtede mod at kaste lys over lærernes og elevernes, og i mindre omfang forældrenes og skolepædagogernes, forståelse af, bevidsthed om og syn på etik og etisk relevante begreber, værdier og normer. Eleverne blev interviewet i mindre grupper, typisk tre-fire stykker ad gangen, mens lærere og forældre blev interviewet individuelt. De to interviewede pædagoger blev interviewet sammen.

Interviewene sigtede i udgangspunktet ikke mod at afdække personlige eller private oplysninger, men handlede om at kortlægge de involveredes etiske (selv)forståelse. I praksis var det dog vanskeligt, måske umuligt, at undgå at indsamle personlige oplysninger om de interviewede. Såvel lærere som elever brugte konkrete eksempler fra deres hverdag til at illustrere deres pointer, herunder eksempler, der indeholder følsomme oplysninger om enten dem selv eller andre. Givet projektets overordnede målsætning om at afdække, hvordan og på hvilke måder etiske begreber og normer italesættes og indgår i skolens dagligliv, er dette formodentligt umuligt at undgå. Etik involverer ofte, måske nødvendigvis, personlige dilemmaer og problemer.

Der blev indhentet tilsagn til gennemførelse af projektet via skolelederne, som skrev ud til forældrene på de relevante platforme. Forældrene skulle aktivt melde tilbage, hvis de ikke ønskede, at deres børn skulle deltage. I et enkelt tilfælde var der et barn, som ikke måtte deltage i interview.

Ud over disse tilsagn blev der via skolechefen i kommunen indhentet digital børneattest samt digital straffeattest vedrørende Anders 'Nold' Petersen og Merete Wiberg.

De eneste, der har haft adgang til interviewoptagelserne, er de to forskere, der var direkte involveret i dataindsamlingen, samt de studentermedhjælpere, der transskriberede interviewene. De transskriberede, og anonymiserede, interviews er gjort tilgængelige for nærværende rapportens fire forskere.

Merete Wiberg og Anders 'Nold' Petersen, der stod for dataindsamlingen, skrev noter fra deres klasserumsobservationer. Disse noter er efterfølgende blevet delt med rapportens øvrige forfattere.

Data opbevares og distribueres i overensstemmelse med gældende persondatalovgivning.

3.3 Observationer: Metodisk tilgang.

Alle klasserumsobservationer blev, som det fremgår af skema 2, gennemført med fokus på henholdsvis etik gennem fag og det hverdagslige klasseliv. Da der var tale om et eksplorativt studie, benyttede vi ikke fastlagte skemaer til at indsamle og nedskrive observationer, da dette ville kunne forudbestemme, hvilke fænomener og kategorier vi ville få øje på. Derudover ville sådanne skemaer ikke kunne indfange de konkrete indtryk og stemninger fra undervisningen.

Der indgår citater i observationerne, men primært er der tale om noter, som efterfølgende blev skrevet sammen i en mere fortællende stil. Den fortællende stil blev anvendt med henblik på netop at indfange situationer fra og stemninger i klasseværelset.

I analysefasen viste det sig, at de fortællinger, der blev konstrueret ud af noterne, netop bidrog til at formidle og fastholde den specifikke stemning, der prægede undervisningen og den pædagogiske praksis i de konkrete lektioner, og fungerede derved som et situerende bagtæppe for de transskriberede interviews.

I noterne fra observationsstudierne indgår bemærkninger om lærernes og elevernes adfærd: At X f.eks. skældte ud, at Y larmede, at Z fulgte en regel etc. Det blev også noteret, hvor mange elever der var i klassen, hvordan de deltog i timen, og hvilket indhold undervisningen havde samt den form, som den blev gennemført i.

I praksis blev der taget noter om alt i undervisningsforløbene, der syntes at handle om etik eller være af etisk relevans. Udvælgelsen af, hvad der var etisk relevant, og hvad der talte som etiske temaer og spørgsmål, foregik på baggrund af deltagernes filosofisk skolede viden om etik og pædagogik. På baggrund af denne viden om etiske temaer, argumentationer og begreber var det undervejs muligt at indkredse det etiske. Det er klart, at

denne tilgang i høj grad bygger på givne forudforståelser af, hvad der er et etisk tema, men dette er en forudsætning, som det er vanskeligt at undgå.

I praksis er etik et så bredt begreb, at mange emner og temaer kan være etisk relevante, uden at lærerne og eleverne selv er klar over det. F.eks. havde en 5. klasse på skole 1 et tema omkring innovation, hvor de blandt andet skulle diskutere forslag til, hvordan man indrettede et rum, hvor man kan være sammen med sine venner. Filosofihistorisk er venner og venskab en væsentlig etisk kategori, eksempelvis hos Aristoteles (se også Holst, 2015). Derfor blev elevernes arbejde med dette tema fulgt nøje, ligesom der blev fulgt op på dette arbejde i de efterfølgende elevinterviews.

På de første to skoler foregik observation primært, uden at observatøren gik hen og talte med eleverne i undervisningen. På skole 3 var vi to til at observere og havde derfor større muligheder for at interagere med eleverne og f.eks. tale med dem under selve undervisningen.

Et fokus, som kom til i løbet af klasserumsobservationerne, var forholdet mellem at arbejde individuelt og deltage i en fælles dialog i klasserummet. Baggrunden for dette var, at vi iagttog en udbredt brug af læringsplatforme som f.eks. Gyldendals læringsportaler eller Clio Online i undervisningen. En del af undervisningen især i de humanistiske fag på skole 2 og 3 blev således gennemført via disse portaler. Portalerne leverer hele undervisningsforløb, dvs. tekster, spørgsmål, opgaver samt små film, som relaterer sig til et given tema. Dette betød i praksis, at eleverne en stor del af tiden arbejdede individuelt eller i par. Vi iagttog også, at læsning af litteratur primært er blevet et individuelt anliggende, der i høj grad afhænger af den enkelte elevs læseniveau. Brugen af portaler og den individuelle læsning betød helt konkret, at der i en af de 5. klasser, vi iagttog på skole 2, var meget lidt fælles dialog i klasserummet.

3.4 Interviews: Metodisk tilgang

Alle de gennemførte interviews var semistrukturerede. I rapportens bilag kan man se de overordnede interviewguides, der blev anvendt til de forskellige individer og grupper. Vi søgte, så vidt det var muligt, at koble elevinterviews til den undervisning, vi netop havde observeret. Børnene blev interviewet i grupper bestående af 3-5 elever. Lærerne blev interviewet individuelt, mens pædagogerne blev interviewet sammen. Forældrene blev interviewet individuelt.

Vores tilgang var, som nævnt flere gange, eksplorativ. Dette betød konkret, at der er en relativt stor grad af variation i den måde, de enkelte interviews blev gennemført på. I nogle interviews var der eksplicit fokus på etiske begreber, mens der i andre snarere var fokus på etiske dilemmaer og problemstillinger. Afhængigt af de personer, vi talte med, var der også forskelle på, hvilke temaer der blev spurgt ind til. F.eks. var der forskel på

at tale med børn i 2. og 8. klasse om etik i forbindelse med sociale medier. Det var også tydeligt, at nogle børn var stærkere i akademiske kompetencer end andre, og dermed bedre til at formulere sig omkring etiske spørgsmål.

Som det fremgår af interviewguides til eleverne, så startede vi interviewet med at spørge dem, om de vidste, hvad etik og/eller moral var. Da der stort set ikke var nogen, som kendte disse begreber, var næste punkt at forklare dem, hvad interviewet skulle handle om. Det foregik ved at give dem eksempler på, hvad der kunne være moralske og etiske temaer.

I forhold til lærerne og pædagogerne forsøgte vi også her at koble til den undervisning og de aktiviteter, vi havde iagttaget. Lærere og pædagoger kendte, i modsætning til eleverne, begreberne moral og etik. Udfordringen bestod her i at få dem til at koble disse begreber til de fag, som de underviste i, og til de pædagogiske aktiviteter, som de gennemførte med børnene.

De tre forældreinterviews, vi gennemførte med forældre på den tredje skole, medførte nye spørgsmål omkring samarbejdet med lærere og pædagoger samt udvidede spørgsmål om deres syn på skolens rolle i samfundet. Der var dog ikke mulighed for at gå i dybden med disse spørgsmål inden for pilotprojektets begrænsede rammer.

4. Analyse af data: Metodisk tilgang

Over to heldagsmøder arbejdede rapportens fire forfattere i fællesskab med at fortolke det indsamlede materiale. Derudover har de enkelte forfattere i skriveprocessen løbende arbejdet med materialet.

I tilgangen til analyse af data er der anvendt en metode inspireret af grounded theory. Således er analysen foregået i flere trin, der i stor udstrækning har fulgt nedenstående skema, der er hentet fra bogen *Grounded theory. Et teorigenererende forskningsperspektiv* af Gunilla Guvå og Ingrid Hylander (2005). I nedenstående tabel ses deres sammenfatning af arbejdsprocessen.

	Udvælgelse	Kodning	Komparation	Konceptualisering
1.	Åben teoretisk udvælgelse Bevidst udvælgelse ud fra forskerens ide om, hvor hændelsesforløb forekommer og tydeligt formes. Inden for disse områder er man åben overfor, at alt kan være af interesse.	Åben kodning Ingen foreskrevne kategorier. Indikatorer benævnes, ensartede indikatorer gives samme kode. Koder samles i kategorier, der benævnes.	Sortering Beständig sammenligning mellem indikatorer og koder mht. lighed og ulighed	Rudimentære begreber Benævnte indikatorer.
2.	Strategisk udvælgelse Nye udvælgelser af data sker efter behov. Tidligere indsamlede data anvendes på ny måde.	Begrebskodning Kategorier beskrives ved hjælp af fremkomne koder. Yderligere egenskaber, der beskriver kategorien, kommer til. Kategorien gives et kvalitativt og dynamisk navn.	Begrebs-sammenligning Variansen inden for begreber og mellem begreber analyseres.	Forankrede dynamiske begreber Gennem begreberne afgrænses og defineres vigtige aspekter ved problemområdet. Hændelsesforløb opdages og får mening.
3.	Variations-/relationsudvælgelse Udvælgelse for at øge spredningen og forankre relationer mellem begreber.	Teoretisk kodning Verbale teoretiske koder (kodefamilier, kodningsparadigme). Grafiske teoretiske koder (matrixer, arbejdsdiagrammer, mind map, 4-feltstabeller). Sagsbeskrivelser og processer kodes som helheder.	Mønsteranalyse Relationen mellem begreber og variationen i begreberne efterprøves ved hjælp af de teoretiske koder.	Mønstre Mønstre giver forståelse for sammenhænge mellem vigtige aspekter ved problemområdet, f.eks. hvordan hændelsesforløb interagerer.
4.	Selektiv udvælgelse Udvælgelse for at forankre kerneprocessen ved at antagelser om sammenhænge efterprøves og inkorporeres i teorien. Illustrative eksempler på variationer af kerneprocessen udvælges.	Fokuseret kodning Selektiv kodning ud fra kerneprocessen. Beskrivelse af kerneprocessen i almene (story) og begrebsmæssige termer (story line).	Helhedsanalyse Delprocessen knyttes til kerneprocessen, og sammenhængene imellem dem analyseres.	Teoretisk model Den teoretiske model bevirker, at variationer i kerneprocessen kan forstås og forklares.

Note. Genoptrykt fra "*Grounded theory. Et teorigenererende forskningsperspektiv*", af Guvå, G., & Hylander, I., 2005, s. 77, København: Hans Reitzels Forlag.

Processen bestod i, at vi i første omgang gik meget umiddelbart til data – en såkaldt *åben udvælgelse, kodning og sortering*. Da gruppen bestod både af forskere, der havde været med til at gennemføre undersøgelsen, og forskere, der ikke havde været en del af denne proces, var der mulighed for både at stille uddybende spørgsmål til og få meget umiddelbare reaktioner på materialet. Det skal nævnes, at vi på forhånd havde begreber og kategorier, som vi målrettet gik efter, men også en åbenhed i forhold til kategorier, som ikke var sat på forhånd.

Efter den åbne proces gik vi mere strategisk til værks og forsøgte i højere grad at se et mønster og en struktur i data. F.eks. var det her muligt at se en dynamik mellem etik, der viste sig kontekstuel i klasserummet i forbindelse med f.eks. klasseregler og konflikter, og etik på et mere universelt og principielt niveau, hvilket typisk viste sig i klassedialoger i undervisningen, hvad vi kalder ”etik gennem fagenes mellemkomst” (se afsnit 6 nedenfor).

I denne afsøgning undersøgte vi begreber og temaer på kryds og på tværs: Med udgangspunkt i informantgrupper, med udgangspunkt i fagenes mellemkomst, med udgangspunkt i temaer. I beskrivelsen af analysens resultater afspejler de enkelte afsnit de forskellige perspektiver ind i datamaterialet.

I processen foretog vi søgninger og optællinger af, hvem der brugte bestemte begreber. F.eks. er det interessant at se på forholdet mellem, hvor mange gange interviewer(e) bruger et ord eller begreb, og hvorvidt de adspurgte faktisk også anvender begrebet. Hvis det f.eks. primært er intervieweren, som anvender begrebet, hvilket f.eks. er tilfældet med begreberne etik og moral, så viser dette, hvor begrebet er rodfæstet. I dette tilfælde hos intervieweren og ikke hos elever og lærere.

I den sidste del af processen blev vi mere selektive med henblik på at etablere konklusioner på baggrund af de foregående analyser, der kunne pege videre på et mere udfoldet og færdigt undersøgelsesdesign.

5.Undersøgelsens resultater

5.1 Indledende sammenfatning

I de to følgende hovedafsnit præsenterer vi en række af pilotprojektets resultater ud fra og igennem eksempler fra pilotprojektets omfattende materiale. Et væsentligt begreb i denne sammenhæng er begrebet ”etisk opmærksomhed”. Etisk opmærksomhed handler helt overordnet om, hvorvidt og i hvilket omfang der er opmærksomhed på og bevidsthed om etiske temaer og spørgsmål.

Der er flere niveauer, hvor det er relevant at stille dette spørgsmål. For det første kan man helt overordnet spørge ind til, i hvilket omfang der institutionelt og organisatorisk er opmærksomhed omkring uddannelsens, opdragelsens og dannelsens etiske aspekter? Er etik eksempelvis skrevet ind i de ministerielle læreplaner? Er skolelederne opmærksomme på, at udviklingen af etisk myndighed også er en skoleopgave og derfor skal integreres i undervisningen? Dette organisationsniveau har vi ikke undersøgt i dette projekt.

For det andet er det relevant at se på, om pædagoger og lærere konkret har fokus på etik, når de underviser, opdrager og yder omsorg. For det tredje er der selvfølgelig spørgsmålet om, hvorvidt børnene er opmærksomme på og har viden om det etiske. Og endelig er der for det fjerde spørgsmålet om, hvorvidt forældrene er opmærksomme på skolens etiske opgave, og på deres egen rolle i samspillet mellem pædagoger, lærere og institution. I pilotprojektet har vi beskæftiget os med alle disse tre sidstnævnte niveauer, dog med markant mest fokus på børnene, lærerne og skolepædagogerne. Der er som sagt kun gennemført tre forældreinterview, og på den baggrund er det vanskeligt at drage bastante konklusioner.

Overordnet set kan man sige, at et af undersøgelsens mest markante fund er, at der i bred forstand var meget lidt opmærksomhed på det etiske blandt både lærere, pædagoger og elever – i det mindste hvis man med ”etik” forstår en eksplicit tilegnelse og anvendelse af etiske begreber til at reflektere over etiske problemer og spørgsmål.

Som beskrevet i indledningen er etik implicit, men centralt placeret i skolens formålsparagraf i form af forventninger til skolens dannende funktion i et demokratisk samfund. Folkeskolen skal således hjælpe børn og unge med at blive engagerede og ansvarlige demokratiske borgere, hvilket blandt andet må inkludere, at børnene dannes til at blive etisk myndige individer. De lærere og pædagoger, vi interviewede, var i et eller andet omfang alle bevidste om denne opgave. Det var, når det kom til den konkrete udførsel af denne opgave, at problemerne opstod. Den overordnede opmærksomhed blev kun sjældent

transformeret om i eksplicit didaktisk udøvelse eller klart formulerede tanker om, hvordan man fremmer etisk myndighed. I den forstand kan de måske derfor betegnes som ”etisk uopmærksomme”.

Hvad angår eleverne så er de, ikke overraskende, sjældent eksplicit opmærksomme på, at de er involveret i og del af en etisk dannelsesproces. Jo ældre de bliver, jo mere bevidste bliver de på lærernes forsøg på at få dem til at tage stilling og argumentere for deres holdninger, men det er sjældent de forstår og formulerer denne opmærksomhed i etiske termer.

Dette betyder dog ikke, at lærere ikke påvirker deres elever etisk, eller at der ikke foregår etisk dannelse i skolen. Undervisningen i og dannelsen til etisk myndighed foregår blot indirekte og implicit, typisk medieret gennem den faglige undervisning, og nogle gange bag om ryggen på såvel lærere som elever. Den bedste måde at forklare, begrunde og illustrere dette udsagn på er ved at kigge nærmere på det materiale, som pilotprojektet har kastet af sig.

5.2 Børnenes etiske opmærksomhed

Hvis man direkte spørger danske skolelever om, hvad etik er, og hvordan etik viser sig i skolens hverdag, så er deres svar tøvende og ikke særligt konkrete. Kun ganske få elever kender således ordene moral og etik. Nedenstående er et typisk svar fra en 5. klasse:

Int.: Jeg skal spørge jer, om I ved, hvad snakker man om, når man snakker om etik? Ved I det?

Inf.bd: Venner.

Int.: Det kunne godt være noget af det, man snakkede om.

Inf.bd: Jeg aner det ikke.

Inf.bd: Jeg ved det heller ikke.

Det følgende er fra 8. klasse:

Int.: ... så skal jeg prøve at spørge jer, om I kender ordet ”etik” - om I ved hvad det betyder?

Inf.bd: Nej.

Inf.bp: Nej.

Int.: Nej?

Inf.bd: Jeg har hørt det før.

Int.: Du har hørt ordet før? Ja. Det er da i hvert fald en begyndelse, har du en fornemmelse af, hvad det betyder?

Inf.bd: Det... Jo på en måde, men nej. Nej.

Int.: Ikke helt.

Inf.bd: Sådan...

Int.: Hvad med moral? Er det et ord, I kender?

Inf.bd: Moralen?

Inf.bp: Jeg har i hvert fald hørt det før.

Inf.bd: Det har jeg i hvert fald hørt mange gange.

Int.: Ved I, hvad det betyder?

Inf.bd: Øhm.

Inf.bp: Det er svært at forklare.

Inf.bd: Jeg har hørt et eller andet med moralen bag historien eller et eller andet.

Inf.bp: Ja.

De fleste elever forsøgte på bedste vis at svare på interviewerens spørgsmål, men demonstrerede netop herigennem, at de ikke var vant til at bruge begreberne og ikke kendte betydningen af dem. Flere af eleverne foreslog, som det også ses af ovenstående citat, ordet "morale" (som i "historiens morale er..."), når vi spurgte ind til, hvad begrebet "moral" betød. Ved systematiske søgninger i datamaterialet (både observationer og interviews) viser det sig, at ordene 'etik' og 'moral' primært bruges af interviewer, ikke af børnene.

Der er i materialet kun enkelte eksempler på, at et barn kender ordet moral. Nedenstående uddrag fra et interview med elever i 5. klasse er således en markant undtagelse fra det generelle billede. Uddraget er desuden også interessant derved, at børnene selv peger på, at moralske og etiske emner primært, måske udelukkende, er noget, de taler om i kristendomskundskab og historie.

I: Kender I ordet moral?

B: Ja.

B: Ja.

B: Ja.

I: Hvad betyder det så?

B: Det betyder, at man altså er fair eller sådan, at man tænker sig om og sådan, at man ikke bare gør det, tror jeg.

I: Ja, man tænker sig om, hvad man gør over for andre?

B: Ja.

I: Ved I det? Kender I ordet moral?

B: Mmm.

B: Mmm.

I: Ja, nu skal jeg lige summe op for jer, hvad etik betyder. Etik handler om, hvad der er rigtigt, og hvad der er forkert, og hvad der er godt, og hvad der er ondt. Fx om man må stjele, eller man må slå, eller man må snyde, og etikken handler så om, hvordan man begrundet det. Altså hvad er godt, og hvad er ondt? Hvad er rigtigt, og hvad er forkert?

B: Så noget sidder min moster og arbejder med, mener jeg nok.

I: Er det sådan, at I nogle gange i timerne taler om... Kan I give nogle eksempler på noget, der er rigtigt, og noget I synes, der er forkert eller noget, der er godt, eller noget der er ondt?

B: Det er vel kun i historie og kristendom, tror jeg.

I: Hvad taler I om der?

B: Det er vel sådan mere store spørgsmål og så noget.

I: Hvad for nogle store spørgsmål?

B: Må man stjæle? Må man lyve, og så også så noget andre slags.

I: Ja, men det er i kristendom og så historie?

B: Ja, vi gør det næsten ikke i de andre fag.

B: Nej.

I: Hvad siger I? Er I enige i det?

B: Ja.

I: Men når I taler om det i fx kristendom, hvad har I så ellers talt om i timerne, når I så taler om så noget med, om man må stjæle eller man må lyve?

B: Det er da et stykke tid siden, vi havde om det.

B: Det er noget tid siden, vi har haft om det. Det er ofte så noget, om man må stjæle og lyve. Om det er rigtigt, og hvornår må man lyve og alt så noget.

Helt overordnet bruger eleverne altså ikke begreberne etik og moral og ved ikke, hvad disse begreber betyder.

5.3 Børnenes kendskab til etik i forhold til Benners triademodel

Hvis vi relaterer det, som børnene siger til Benners triademodel, så 'scorer' børnene ikke højt på den etiske-moralske grundviden i forhold til kendskab til etiske begreber. De har ikke det store teoretiske kendskab til etik og kender faktisk slet ikke begreberne etik og moral.

Dette betyder imidlertid ikke, at børnene ikke har en form for etisk grundviden. Denne viden er blot ikke abstrakt og teoretisk, men konkret og praktisk. Ser man eksempelvis på børnenes konkrete evne til at argumentere etisk, så formår flere af børnene faktisk selv at nå frem til den gyldne regel (at man skal gøre mod andre, som man ønsker, at de skal gøre over for en selv). Børnene er også bevidste om, at selv om venner er vigtige, og venskab er af stor betydning, så skal man ikke kun hjælpe sine venner og dem, man kender. Når de bliver spurgt, om man også skal hjælpe ikke-venner og mennesker, som man ikke kan lide, så mener de fleste, at det skal man.

Følgende citat er fra et gruppeinterview i 8. klasse, hvor eleverne bliver spurgt til, hvad det vil sige at være en god ven. Af svarene fremgår det, at i hvert fald en elev kan formulere den gyldne regel, og at andre elever kan have forskellige overvejelser over, hvornår man skal hjælpe andre mennesker:

Int.: Hvad vil det sige at være en god ven?

Inf.bd: En, der støtter én.

Inf.bp: En, der hjælper én.

Int.: Ja.

Inf.bd: En, som ikke er ond mod én.

Int.: Nå okay, du får nogen der, hvad? Man skal hjælpe sine venner, eller hvad?

Inf.bd: Ja.

Int.: Hvad så med dem, som ikke er ens venner?

Inf.bp: Det kommer an på, hvordan de behandler en selv.

Int.: Gør det det?

Inf.bp: Ja.

Inf.bd: Ja.

Int.: Hvad nu hvis de er...

Inf.bd: Man skal behandle andre, som man selv vil behandles.

Inf.bp: Ja, jeg har det altid... altid det der med, at jeg skal respektere, før jeg kan respektere andre.

Int.: Hvad skal du respektere?

Inf.bp: Dem som respekterer mig. Det er kun dem, jeg kan respektere tilbage eller så...

Int.: Nå okay. Så dem, som ser ud til ikke at respektere dig, dem skal du ikke respektere?

Inf.bp: Nej.

Int.: Hvad nu hvis dem, som du synes ikke respekterer dig, de pludselig står og virkelig er i nød nede i skolegården eller et andet sted...

Inf.bp: Det kommer også an på, om de har hjulpet mig, da jeg var i nød... da jeg havde brug for hjælp.

Int.: Okay. Hvis de ikke gjorde det, så ville du bare gå og sige "okay, det var bare ærgerligt"?

Inf.bp: Jamen det kommer an på, om de ignorerede det eller bare... ja, jeg ved det ikke.

Inf.bd: Jeg tænker meget, det kommer an på, hvordan situationen den er.

Inf.bp: Ja.

Int.: Ja?

Inf.bd: Man skal alligevel jo ikke være ond mod personen, fordi så er man ligesom personen er.

Int.: Det man så kan sige, skal man altid hjælpe et menneske i nød? Eller er det kun nogen gange?

Inf.bd: Altså hvis man har muligheden for at hjælpe, så synes jeg selvfølgelig, man altid skal hjælpe en i nød.

Børnene bruger ikke moralfilosofiske begreber som eksempelvis det kantianske pligtbegreb (Kant 1999 [1785], kapitel 1), men det er tydeligt, at de ved, at mennesker i nød skal man altid hjælpe. Samtidig er det også tydeligt, at det for nogle børn kommer an på, om de selv kan regne med at blive hjulpet af den person, som har brug for hjælp.

Nedenstående er et eksempel fra et interview med en gruppe af 2. klasses elever.

I: Okay, I har lavet den her, der hedder klasseregler, og der er en af de her regler der hedder: "Jeg behandler andre, som jeg selv vil behandles". Hvad betyder det?

B: Man skal behandle en, som man gerne selv vil behandles. Det siger nærmest... Det siger sig selv

I: Og hvad er det, der siger sig selv?

B: At hvis man gerne vil behandles godt, så skal man også behandle andre godt

B: Altså hvis man slår andre, så begynder de nok bare at slå igen og alt muligt. Det vil sige, hvis man behandler andre dårligt, så bliver man også selv behandlet dårligt

I: Og hvad får det en til så?

B: Det får en til at blive sur og...

I: Men hvis man ved, at når man behandler andre dårligt, så bliver man selv behandlet dårligt, hvad gør man så? Ville man så behandle andre dårligt...

B: Nej.

I: Når man selv bliver behandlet dårligt, hvis man gør.

B: Nej.

I: Hvad tænker du det betyder, at man skal behandle andre, som selv bliver behandlet?

B: Altså det er lidt ligesom det samme som ham.

Lidt hjulpet på vej af interviewerens, der henviser til klassereglerne, som hænger på opslagstavlen, kommer børnene frem til den gyldne regel. Det er dog tydeligt, at børnene ikke forstår reglen på et universelt niveau, men snarere på et praktisk niveau, der handler om, at hvis jeg behandler en anden dårligt, så behandler de nok også mig selv dårligt. Samtidig ved børnene godt, at uanset om et andet menneske behandler en dårligt, så bør man ikke selv gøre tilsvarende. Dette er gennemgående i elevinterviewene på såvel 2., 5. og 8. klasses niveau. Hvorfor og hvordan børnene 'ved' dette, er interessant og værd at undersøge nærmere.

Når man i interviewene spørger nærmere ind til, hvad pligt betyder, så henviser børnene typisk til konkrete pligter, eksempelvis huslige pligter som at tømme opvaskemaskinen eller gå tur med hunden. Her er et typisk eksempel fra et interview med elever fra 5. klasse:

I: Kender I det der ord, der hedder pligt?

B: Ja.

B: Ja.

N: Hvad er det?

B: Altså ligesom pligter? Nej, det er fx nogle bestemte ting. Jeg har måske, at når jeg kommer hjem fra skole, så skal jeg tømme opvaskeren, og det skal jeg så hver anden dag. Det er fx en pligt, for det skal jeg gøre, når jeg kommer hjem. Eller lufte hund eller så noget.

B: Eller om man har pligt til at tie stille, når læreren snakker.

B: Hjemme ved mig der kan det også være en bestemt dag i weekenden, hvor jeg lige skal få skiftet min dværghamsters bur.

Eleverne er ligeledes på et konkret plan fortrolige med begrebet retfærdighed og kan tale om retfærdighed på et konkret plan i forhold til, hvad der er retfærdige og uretfærdige handlinger i klasserummet. Dette gælder ligeledes på alle tre klassetrin (se afsnit 6.1 om ”Hverdagsetik” for en uddybende diskussion af denne pointe).

Et begreb som mobning kender alle børnene til, og de ved, at det er forkert at mobbe andre. De henviser ofte til, at det er noget, der bliver talt om i klassen. De ved også, at man ikke skal lyve, om end der kan være situationer, hvor hvide løgne kan være passende. At man skal være til at stole på, og at man ikke skal stjæle, er også velkendt stof for børnene. Mange børn ser en klar sammenhæng mellem at være til at stole på og at være en god ven. En god ven kan man fortælle hemmeligheder og være sikker på, at disse ikke bliver fortalt videre. Følgende citat fra et interview med en gruppe af 5. klasses elever er et godt eksempel herpå:

Interviewer: Så hvad vil det sige at være en god ven?

Inf.barn: Man hjælper hinanden.

Inf.barn: Man er søde over for hinanden.

Inf.barn: Viser omsorg.

Inf.barn: Ja.

Inf.barn: Ja, ja. At man kan stole på den person, man er ven med.

Temaet om venskab og hemmeligheder diskuteres mere indgående i afsnit 6.1 om ”Hverdagsetik”.

Overordnet kan man altså sige, at børnene kender til samfundets regler og etiske kodeks, men de er ikke bevidste om eller opmærksomme på etik som et selvstændigt felt eller en disciplin med egne begreber og måder at argumentere på. De tænker og forstår etik som noget praktisk og jordnært; at behandle hinanden godt, at være venner, at være til at stole på. Dette er forventeligt i 2. og til dels også i 5. klasse, men det kan måske undre, at det også er tilfældet i 8. klasse.

Præsenterer man børnene for etiske dilemmaer, så går de ind på disse og kan ofte godt se, hvori det etiske problem består. Som tidligere nævnt er der dog også dilemmaer, som de anser som irrelevante, da de som udgangspunkt mener, at samfundet altid vil stå til rådighed med løsninger. Et eksempel på dette ser man i nedenstående uddrag fra et interview med børn i 5. klasse. Børnene blev præsenteret for en variant af Heinz dilemmaet, som

handler om, hvorvidt man må stjæle mad, hvis der ikke er andre udveje. Som det fremgår, så var børnene hurtige til at udpege andre muligheder end at stjæle:

I: Men jeg tænkte på det der med at stjæle, fx, hvad nu hvis man ikke har fået mad i flere, flere dage, og man bare er rigtig, rigtig sulten...

B: Det kommer an på, hvem man stjæler fra.

I: Kommer det an på, hvem man stjæler fra? Hvem må man gerne stjæle fra?

B: De rige.

I: Okay, så man må gerne gøre lidt lige som Robin Hood eller hvad?

B: Nej.

B: Det er selvfølgelig forkert at stjæle, men der er jo nogle der er nødt til det for at overleve.

B: Er der ikke sådan nogle steder, hvor man kan søge ind og så kan man få noget mad. Altså sådan et vandrehjem eller sådan nogen, hvor det er gratis og sådan noget.

I: Jo, der er sådan nogle suppestuer rundt omkring, hvis man er rigtigt fattig et sted, hvor der ikke var sådan nogle. Hvis der kun var ... nogen sagde: Du må ikke få noget.

B: Så tænker jeg bare, man er et dårligt menneske, hvis man ikke sådan hjælper.

I: Nå, okay. Så de andre mennesker de skulle hjælpe dem, som ikke har noget?

B & B: Ja.

I: Men hvis de så stadig ikke ville det, må man så godt stjæle fra en butik fx?

B: Nej.

B: Nej, det er stadig forkert.

I: Okay, ja det er stadig forkert, ja...

B: En lille smule, nu er de fleste hjemløse, de er jo på stoffer.

I: Okay??

B: Okay, måske.

I: Hvad nu hvis det var jeres forældre, og I var sultne, må de så gerne stjæle til jer?

B: Det er så noget andet?

I: Det er så noget lidt andet?

B: Ja.

B: Nu hvis man nu var rigtigt sulten...

I: Så forældre må gerne stjæle til deres børn?

B: Ja, hvis de bliver nødt til det.

B: Altså selvfølgelig, hvis var de gode forældre. Det går ikke ud over en, men det går mere ud over dem, hvis de bliver fanget.

B: Hvis de nu bliver fanget, hvis nu vi siger, jeg var mega fattig, og mine forældre også var mega fattige, så hvis de bliver fanget, så kommer jeg på sådan noget, hvad hedder det?

B: Kontanthjælp.

B: Ja, så får jeg jo penge, og så når mine forældre kommer ud, kan det jo være, jeg har penge nok.

Et vigtigt supplement til, hvad elevinterviewene har vist om børnenes kendskab til etik, kommer fra klasserumsobservationer. Særligt vigtigt er her nedenstående eksempel fra den understøttende undervisning. En kristendoms lærer har til netop den understøttende undervisning i 5. klasse udviklet et spil, hvor børnene præsenteres for forskellige etiske dilemmaer. Nedenstående er et uddrag af vores iagttagelser.

Klassen skal i grupper spille et spil, hvor de på baggrund af forskellige dilemmaer/cases skal give begrundede forslag til løsninger.

Børn får grønt og orange papir.

Lærer fortæller, at forskellige argumenter kan være i orden.

Børnene skal sortere de forskellige dilemmaer/cases i: Nemt= grøn; Svær=orange.

Lærer fortæller, at forskellige argumenter kan være i orden.

Vi går rundt og lytter med.

Eksempel:

Opgave: Du ser en gammel mand på gaden, som er usikker og forvirret – hvad gør du.

D: Spørger, hvad der er galt.

P: Går hen og hjælper – fordi man skal være en venlig person.

P: Hjælpe – så han kan komme hjem.

Eksempel:

Opgave: Elev har lavet fin ting i billedkunst, som skal gives i gave, men opdager juleaften, at den er gået i stykker.

P: Ligegyldigt – det er tanken, der tæller.

P: Pakker den ind – kunne sige, den var gået i stykker i indpakning.

Eksempel:

Opgave: Du ser Barn taber mobil, men du må ikke forlade skolen ...

D: Vil stoppe ham.

P: Løbe efter ham.

P: Samle mobil op og løbe efter...

Eksempel:

'Du og din klasse skal på tur – du gider ikke.'

P: Nogen kommer for sent, for at undgå.

Diskuterer om det er i orden at snyde.

Lærer går rundt og opfordrer børnene til at gå dybere i deres begrundelser.

I interviewene med børnene nåede vi sjældent til at vurdere deres udkastkompetence. At arbejde med en sådan vil kræve mere workshoplignende og eksperimenterende undervisning f.eks. i form af rollespil/teaterpædagogik eller andre alternative tilgange såsom spil

og/eller animationer. Børnene skal både have bedre tid til at tænke over mulige handlingsudkast og have mere realistiske og udfoldede handlingsscenarier at tage stilling til. At udvikle sådanne scenarier og udforme velegnede didaktiske tilgange til at præsentere og diskutere disse scenarier med børnene på måder, der både udvikler deres udkastkompetence og gør det muligt at observere denne udvikling, vil være et oplagt fokusområde for fremtidige studier.

5.4. Lærernes etiske opmærksomhed

Spørger man lærerne, så er det tydeligt, at etik for de flestes vedkommende ikke eksplicit medtænkes i hverken fagene og skolens sociale liv generelt. Overordnet er de fleste lærere bevidste om, at etik er vigtigt i deres daglige arbejde, og de er opmærksomme på, at de med deres undervisning og generelle didaktiske og pædagogiske arbejde gør et eller andet af etisk relevans. Lærerne er typisk også opmærksomme på, at en af lærerfagets opgaver er at formidle etik og introducere eleverne til etiske spørgsmål og problemer. Dette ser man tydelig i nedenstående uddrag fra et interview med en lærer i 5. klasse:

I: Men er det lærerens rolle i folkeskolen at formidle etik?

L: Jeg synes, det er en del af det. Jeg synes faktisk, og der kommer vi så ind i den der diskussion omkring at være en tydelig voksen. Jeg tror, det er rigtig vigtigt, at man med sig selv som underviser udstråler og handler på ens egen etik og er loyal i forhold til de værdier, som man nu i fællesskab er blevet enige om på skolen.

I: Både at være en rollemodel for dem, men også at italesætte det og formidle det?

L: Ja, det tænker jeg.

Når man spørger nærmere ind til lærernes forståelse af etik, og hvorvidt og hvordan de bringer etiske temaer i spil i deres undervisning, er billedet imidlertid noget uklart. Lærernes eksplicitte etiske opmærksomhed i forhold til fagene og den faglige undervisning er således ikke stor, ligesom de kun sjældent har en klart formuleret forståelse af, hvad etik overhovedet er. Følgende udtalelse fra en lærer i 5. og 8. klasse er således typisk for mange læreres syn på og forståelse af etik:

Jamen etik, der tænker jeg, det er jo at opføre sig ordentligt. Altså at være et ordentligt menneske. Og det er jo sådan set bare det i den brede forstand, altså være en god kammerat og hjælpe hinanden og sådan. Men det er ikke noget, jeg sådan har tænkt ret meget over altså. Det er ikke et ord, jeg bruger egentlig. Ret meget. Og slet ikke i skoleregi.

På baggrund af lærernes overordnede udtalelser om vigtigheden af etik i deres arbejde kan det være svært at forstå, hvorfor der ikke er større viden om, fokus på og forståelse af etik hverken som selvstændig disciplin eller som integreret i og relateret til fag. Et bud

på årsagen til lærernes 'svage etiske opmærksomhed' kan være, at de uden selv at være særligt bevidst om det opfatter etisk dannelse som en slags uomgængelig bieffekt ved deres faglige undervisning. I Danmark har dannelsesstænkningen traditionelt haft stor indflydelse på det pædagogiske felt, herunder skolerne. Ud fra et dannelsesperspektiv vil man typisk se menneskets udvikling som en langvarig og kompleks proces, hvor den faglige, personlige og sociale udvikling går hånd i hånd og gensidigt understøtter hinanden (locus classicus her er Wilhelm von Humboldts "Theorie der Bildung des Menschen" (Humboldt 1960 [1793])). Dannelse er derfor en proces, der foregår over lang tid, hvor man ikke skarpt kan adskille faglige og etiske dannelsesprocesser, og som eleverne stille og roligt skal modnes til og indføres i.

Med dette i baghovedet er det ikke overraskende, hvis i det mindste nogle lærere betragter etik som noget, der ikke eksplicit behøver blive sat i spil i deres faglige undervisning, men derimod snarere indirekte og implicit udfoldes samtidigt med og som et resultat af denne undervisning. At dette faktisk er tilfældet fremgår af flere af de lærerinterviews, vi har gennemført. Direkte adspurgt om, hvorvidt vedkommende indirekte underviser i etik, svarer en lærer i 8. klasse således følgende:

L: Ja lige præcis. Og så forholder vi os til det på forskellige måder, og det kan også være at vi har om... det ved jeg ikke, hinduisme og snakker om kastesystemet, og ej de synes da godt nok de er strenge, at der skal være sådan en opdeling og sådan noget, men vi snakker ikke ud fra det som værende "nu skal vi tage etisk stilling til det her", og så videre. Det er først senere, at vi samler trådene.

I: Okay, så det er simpelthen en bevidst strategi fra din side, at...

L: Det ved jeg ikke, det er først noget, du har gjort mig opmærksom på."

Senere i interviewet sammenfatter den samme lærer sit syn på den indirekte undervisning i etik på følgende måde:

L: Jeg tror, det er sundt, at de [eleverne] får forskellige input forskellige steder fra, og håber lidt, at de går hjem og siger "ej ved du hvad, A sagde sådan" eller "mor og far, hvad synes I?" Det er jo det, at jeg håber, at de begynder at tage stilling. Det er jo det, vi gerne vil have, at de skal blive sådan nogle livsduelige samfundsborgere, som der tør at tage stilling og kan tage stilling og være kritiske. Og nogle gange siger jeg også noget værre vrøvl bare for at provokere dem, ikke. Hvor de kan blive sådan lidt forargede og lidt provokerede på det, jeg siger.

Int.: Det er djævelens advokat?

L: Lige præcis. Altså, og når jeg gør det, så er det meget bevidst. Men nogle gange får jeg da også sagt min mening sådan ud mellem sidebenene, altså. Og det med at tage stilling generelt og sætte sig ind i, hvordan verden hænger sammen, og hvorfor den hænger sammen på den måde. Det... altså det tror jeg, det er noget af det allervigtigste, vi kan gøre som voksne for de

unge mennesker, det er at hjælpe dem til at... beslutninger. Egne beslutninger, også det der med at forholde sig kritisk til samfundet, ikke.

Og lidt senere i samme interview:

L: Næ, fordi at man kan også sige, at hvis vi ser på det [etik], så arbejder vi med det indirekte, som vi også snakkede om tidligere. Og det gør vi jo gennem hele skolegangen. Altså helt nede fra de små klasser. Du må ikke slå. Du må... her i skolegården der vi glade, ikke? Der må man ikke drille, og vi skal være gode ved hinanden. Så alle de der ting, dem lærer vi jo altså de spilleregler for, hvordan at vi skal indgå i fællesskabet, dem lærer vi jo langsomt, og forklaringen er tit jo, at jamen det er fordi det er sådan, det er.

Læreren er altså helt med på, at der er etik på spil i undervisningen, men at den netop ikke eksplicit italesættes, men er noget, der arbejdes indirekte med. Og begrundelsen for, at etikken skal have en sådan implicit eller indirekte rolle, er, at det ikke er noget, som skal påtvinges børnene, men derimod noget, de skal vokse ind i ved at lære fællesskabets spilleregler og normer. Samtidig forstår læreren sin primære etiske dannelsesopgave som det at udvikle eleverne til selvstændigt at kunne træffe deres egne beslutninger, og denne opgave kan måske netop bedst løses indirekte ved at stille eleverne i situationer, hvor de netop selv skal argumentere og reflektere, uden at der på forhånd er givet et klart og entydigt svar.

Et gennemgående træk ved lærerinterviewene og klasseobservationerne er, at lærerne ikke selv bruger ordet etik i eller om deres egen undervisning. Følgende er et svar fra en anden lærer på en anden skole på spørgsmålet om, hvorvidt vedkommende arbejder med etik:

Altså det har vi gjort i forbindelse med kristendom. Der har vi haft sådan et forløb om etik, men ellers så... Jeg bruger nok ikke ordet etik, når vi sådan snakker, men altså vi snakker jo rigtig meget. Altså hver fredag har vi jo klassens tid, hvor vi taler om det der med, hvad der er okay at sige, og hvordan... Hvad kan gøre en ked af det, og hvad er okay. Jeg taler nok mest om det i forhold til deres altså interne ting med hinanden i deres legerelationer og så videre. Nok mest dér, at de bruger det. Ikke så meget i de store om miljø og så noget. Det har vi ikke sådan, så det er nok lidt mere i deres... I hvad der sådan omhandler dem.

Her ser vi igen en lærer, der eksplicit pointerer, at vedkommende sjældent eller aldrig bruger begrebet etik. Samtidigt er læreren dog ganske klar over, at etik spiller en væsentlig rolle i undervisningen af, og ikke mindst i samværet med og mellem, eleverne. At man ikke bruger begrebet etik, betyder jo ikke, at de etiske fænomener forsvinder. Og da ele-

verne jo alligevel ikke kender til eller forstår begreberne etik og moral, så er det formodentlig en god idé ikke at bruge dette ord i undervisningen. (Omvendt er en af grundene til, at eleverne ikke kender begreberne etik og moral formodentlig netop, at lærerne ikke bruger disse begreber, når de taler med eleverne. Det er en "hønen eller ægget"-situation).

Under klasserumsobservationerne blev vi opmærksomme på, at der i visse fag var en relativt udbredt brug af digitale læringsplatforme og undervisningsportaler, og at der som følge af dette syntes at være mindre fælles klasserumsdialog og mere individuelt arbejde med fagets stof. Vi spurgte nogle af lærerne om deres syn på dette fænomen. En lærer i 5. klasse har følgende at sige:

L: Jeg bruger portalerne til læseteknisk træning. Forskellige sværhedsgrader, forskellige hastigheder. Det er supergodt og nemt at gå til, men det kan slet ikke erstatte samtalen og selve litteraturarbejdet. Om det så er genrepædagogik, eller det er problemstillinger, eller de skal lære noget om synsvinkler eller handlingsbrug eller referater, det er jo underordnet, men det tænker jeg, det er rigtig vigtigt, at der skal vi ud over computeren, og så bruger jeg meget både pararbejde og gruppearbejde eller bordvis, at så arbejder de sammen og skal finde ud af nogle ting, og så samler vi op.

I: Hvad er så pointen med at lave dialogen i klasserummet, hvis du skulle sige noget om det?

L: At få alle til at reflektere, fordi det er for mig i hvert fald vigtigt, og så er det igen, hvis man spørger børnene: "Er det noget, vi arbejder med, eller tror I, det er vigtig for X?" Så vil de måske sidde der med store øjne, men for mig er det i hvert fald enormt vigtigt, at de oplever, at det er okay med forskellige modeller og forskellige input. Det er jo sjældent, når vi snakker etik/moral, at der er sådan helt entydige forkert... Vi har haft et emne om hvide løgne fx, fordi der er den der med, hvor grænsen er, men det der det er vigtigt, at alle kommer til orde. At alle lærer også det der rent tekniske at kunne formulere sig mundtligt og argumentere for sin mening, og at klassemiljøet er så trygt, at det kan man godt gøre, uden at man skal være nervøs for: "Jamen min sidekammerat mener måske noget andet." "Ja, og? Spændende det kan vi snakke om." Det kommer ikke af sig selv, fordi i bund og grund så er det tit sådan, børn de gerne vil ligne hinanden.

Denne lærer ser altså undervisningsportalerne som et nyttigt redskab, der kan bruges til at individualisere den læsetekniske træning, men som ikke kan erstatte det fælles arbejde med stoffet i både mindre grupper og klassen som helhed. En lærer i 8. klasse er enig:

L: Altså den individuelle arbejdsform [hvor eleverne selv arbejder med stoffet, typisk via en læringsplatform] har jo sin styrke i, at de kun skal forholde sig til deres egne tanker, og de ligesom kan mærke efter: "Hvor godt kan jeg egentlig det her stof her?" Og de har ikke nogle eksterne prægninger, der ligesom trækker dem i nogle andre retninger, end hvad de selv har lyst til, kan man sige, og det er rigtig godt at bruge det engang imellem. Ved

gruppearbejde der ser jeg styrken i det her med, at man skal lære at samarbejde. Det her med, at man skal lære at lytte til hinanden, gå på kompromiser og så måske også i fællesskab finde nogle bedre løsninger, end løsningen som en person måske sidder med, og jeg bruger gruppearbejde rigtig meget i mine fag, også fordi jeg ved, at i alt det uddannelsessystem de møder fremadrettet, der er det også gruppearbejde det hele næsten, så den her arbejdsform den skal de bare kunne arbejde under, hvis det er. Nu er de også blevet så kognitivt udviklet, hvis man kan sige det sådan, at det fungerer for det meste rigtig godt. Så det er lidt det her med at lære at samarbejde. Prøve at se hvis man har noget mere "brain power" så at sige i en gruppe, kan man så komme frem til nogle gode tanker og nogle gode resultater, og kan man evne det her med at få alle med i den her proces her, hvor dem som måske ville have svært ved det egentlig...

Direkte adspurgt om gruppearbejde er relevant for udviklingen af elevernes etiske myndighed, svarer samme lærer:

L: Jo, det gør det. Ja, fordi at de jo tit har nogle forskellige roller i de her grupper her. Nogle de er jo rigtig gode til det her med, at hvis du har en fagligt stærk elev, der har det her overskud til at tage måske en lidt fagligt svagere elev med op af, hvis man kan sige det sådan, og de fagligt stærke jamen de har jo godt af at spejle sig lidt i hinanden, og dem som måske har lidt udfordringer ved det, de nu sidder og arbejder med, jamen de får også denne her peer-to-peer-hjælp, hvis man kan sige det sådan, og det er bare nogle gange mere effektivt, end når vi undervisere står og siger det. Hvis det er en jævnaldrende elev, der forklarer noget, så er det som om, at så, ikke fordi jeg vil sige, at de har parader oppe eller noget, når det er en underviser, der gør det, fordi at den sociale relation er jo tit på plads, kan man sige, men det gør bare nogle gange noget, at det er kammeraterne, der viser og fortæller, hvordan skal man egentlig løse det her problem, og det fungerer super godt. Så nej, så jeg kan ikke rigtig sådan umiddelbart se nogle bagdele ved gruppearbejdet, men engang imellem skal der også være plads til det individprægede, fordi skal også have en fornemmelse for, hvor meget kan de egentlig selv, og hvor langt kan de egentlig nå, hvis det er deres egne evner.

Og adspurgt om den fælles klasserumsdiskussion siger samme lærer:

L: Jamen altså den her mundtlighed, man får trænet lidt, vil jeg sige. Det her med at finde ud af, hvordan argumenterer man egentlig og de her ting, og hvordan accepterer man, at andre har andre holdninger, og hvordan man får man egentlig snakket sig frem til nogle løsninger nogle gange i fællesskab, og det er det med at lytte og ytre sig, som bliver sat rigtig meget i spil."

Samme synspunkter går igen i flere andre lærerinterviews. Overordnet set anser lærerne således de digitale læringsportaler og det individuelle arbejde med det faglige stof for at være en vigtig del af det samlede faglige og pædagogiske arbejde. De er dog samtidig også opmærksomme på, at læringsplatformene ikke kan erstatte hverken arbejde i mindre grupper eller den fælles klasserumssamtale. Gruppearbejde fremmer, i det mindste i disse læreres forståelse, elevernes evne til at samarbejde, tage hensyn til andre og skifte mellem forskellige roller. Klasserumssamtalen træner elevernes mundtlighed og deres evne til at forstå og håndtere uenighed og finde fælles løsninger.

Spørgsmålet er imidlertid, hvorvidt denne didaktiske og pædagogiske opmærksomhed på styrker og svagheder ved forskellige læringstilgange og arbejdsformer faktisk slår igennem i den konkrete undervisning? Vores klasserumsobservationer synes at pege på, at brugen af læringsplatforme ikke altid synes at bunde i didaktiske overvejelser, men snarere det simple faktum, at de er lette at bruge og ikke kræver nær så meget forberedelse som den undervisning, læreren selv forbereder og strukturerer. I og med at lærerne blandt andet på grund af skolereformen, der blev implementeret i 2014, er udfordret i forhold til at have tid til forberedelse (Bjørnholt et al., 2015, s. 6-7), er det ikke så underligt, at læringsplatforme kommer til at fylde mere i undervisningen.

Der er således en fare for, at læringsplatformene og den individuelle arbejdsform, som disse platforme ofte understøtter, kommer til at dominere undervisningen og derved skubber gruppearbejdet og den fælles diskussion "på klassen" til side. Dette kan potentielt have alvorlige konsekvenser for lærernes mulighed for at arbejde med og fremme udviklingen af børnenes etiske myndighed. Ser man på de tre komponenter i Benners model for etisk kompetence, så er det således plausibelt, at den etiske grundviden muligvis kan erhverves individuelt og gennem selvstændigt arbejde med et teoretisk stof. Det er imidlertid langt vanskeligere at forestille sig, at børnenes dømmekrafts- og handlingsudkastskompetence kan udvikles uden dialog med andre og uden en fælles samtale om etisk relevante spørgsmål og problemer.

Hvordan implementeringen af læringsplatforme påvirker lærernes undervisning, og hvilken betydning denne udvikling har for den etiske dannelsesproces, er spørgsmål, som i de kommende år vil blive stadigt mere presserende, og som der derfor er grund til at beskæftige sig yderligere med. Disse spørgsmål vil derfor være et naturligt fokusområde i et eventuelt fremtidigt forskningsprojekt om dannelsen af etisk myndighed i skolen.

Et relateret spørgsmål, som i disse år ligeledes diskuteres meget, er de sociale mediers indflydelse på såvel skolernes undervisning som elevernes udvikling og dannelse. Dette spørgsmål var ikke et specifikt fokuspunkt i pilotprojektet, men vi spurgte undertiden ind til det i interviewene med både lærere og elever. Til vores overraskelse var det imidlertid

ikke noget, som syntes at fylde særligt meget hos nogen af parterne. Lærerne (og skolepædagogerne) var helt overordnet usikre på, hvad eleverne foretager sig på de sociale medier, og var samtidigt tilbageholdende med at blande sig i børnenes online-aktiviteter. Her er hvad en lærer i 8. klasse siger:

I: Går du rundt og kigger på deres Facebook-profiler?

L: Nej, det gør jeg ikke. Det er helt deres privatsfære. Det er kun, hvis der opstår et eller andet i nogle grupper eller i deres Messenger-grupper, hvor der kommer nogle konflikter, at jeg kan finde på at tage det op med dem, fordi den er lidt problemfyldt, fordi det ligger både i skolesfæren og i privatsfæren, så det kan godt være lidt svært at navigere i, hvor meget skal man egentlig lige gå ind i de her ting? Hvor meget er forældrenes ansvar, men jeg er selv med i deres klassegruppe inde på Messenger, og de har selv villet have mig med i den, men jeg kan se ligeså meget som der her sociale medier bliver brugt til at mobbe og alle de her ting, ligeså mange konflikter løser de derinde. Jeg sidder ikke altid og læser den, når den bimler, så slukker jeg den nogle gange. Men så engang imellem så er jeg alligevel inde at kigge, så kan jeg se, at der er faktisk nogle gange har været eksempler fra nogle sammenkomster i weekenden, en tur i svømmehallen eller et eller andet der har kaldt én en kost og en kran, og så løser de den derinde på den der Messenger-gruppe. Det er lidt nemmere at sige: "Det er jeg fandeme ked af. Skal vi ikke lige starte forfra igen i morgen," når man ikke lige skal være "face to face" med klassekammeraterne, så de bruger det også konstruktivt. Det er trods alt noget. Det er ikke kun skidt.

Læreren betragter elevernes online-aktiviteter som del af deres privatsfære og vil derfor ikke blande sig i det. Samtidigt holder vedkommende dog en smule øje med, hvad der foregår, og synes på den baggrund, at der faktisk er en del godt at sige om elevernes sociale liv.

En anden 8. classes lærer fra samme skole har et noget mere negativt syn på de sociale medier, og måske netop derfor et mere aktivistisk syn på lærerens ansvar i den sammenhæng:

I: Der er også de sociale medier. Har du et indtryk af, at der foregår en hel masse omme bagved, som vi ikke lige kan se?

L: Rigtig meget, rigtig, rigtig meget. Altså de sidder jo på det her i skolen også. Ser vi, de gør det, så tager vi jo selvfølgelig telefonen efter aftale. Vi har sendt sådan et brev ud til forældrene, ikke, så det har vi fuld lov til og ret til, men der foregår rigtig meget, og de snakker jo grimt om hinanden, og vi har haft flere sager, hvor at der også har været delt en masse billeder, der ikke skulle være delt, så det fylder meget, og det fylder meget i deres bevidsthed også [...] og det giver også anledning til mange af de her konflikter, hvor vi sådan umiddelbart som lærere ikke kan se, hvorfor den her konflikt opstod, og så får man en elev og får boret lidt i det, og så finder

man ud af, at det er noget helt andet, der ligger til grund. Noget der har foregået uden for skolen på de sociale medier.

[...]

I: Du går simpelthen og tjekker?

L: Ja, det kan jeg sagtens finde på. Altså der har jeg ingen hæmninger, fordi at når ikke forældrene kan varetage den del, så gør jeg det altså, og så synes jeg også, at det er min pligt, at hvis jeg finder noget, så skriver jeg hjem til forældrene, fordi jeg tror forældrene har endnu mindre styr på, hvad der sker på de sociale medier. I hvert fald mange forældre har.

[...]

I: Men hvordan håndterer du etikken i det her?

L: Jeg bringer det da op, at der er opstået den her situation. Jeg har fået det at vide, og jeg har selv fundet det her, og så tager jeg en samtale med de pågældende. Altså sådan kan godt finde på at ridse op på hele klassen, fordi det kan godt være, at det kun er en sag mellem to eller tre, men jeg er ikke i tvivl om, det er noget, der fylder i hele klasserummet og så i stedet for at der skal hviske-tiskes i krogene om, hvad der er blevet sagt, så kan jeg godt finde på lige at ridse det op og sige: "Nu skal der ske det her," og så tager jeg samtaler med dem det så har været en af del, og så tager vi den derfra

I: Også selvom du måske ikke er klasselærer?

L: Ja, det kan jeg godt finde på. Fordi sæt klasselæreren ikke opdager det. Det skal jo ikke have lov at rasere alligevel.

Denne lærer var relativt ung og havde måske netop derfor en bedre forståelse af og indsigt i de unges online-aktiviteter end de ældre lærere. Hvor andre lærere, vi interviewede, enten ikke vidste, hvad eleverne foretager sig online, eller i det mindste ikke tilskriver disse aktiviteter nogen større betydning for elevernes sociale samvær, så siger denne lærer, at konflikter i klasseværelset kan have deres rod i konflikter, der opstår online. Elevernes online-aktiviteter kan således ikke klart afgrænses til privatsfæren, og der er derfor brug for, at man som lærer også tager hånd om, eller i det mindste er bevidst om, denne side af elevernes liv.

I elevinterviewene bragte eleverne så godt som aldrig selv de sociale medier på banen. De syntes generelt ikke at være specielt interesserede i at tale om de sociale medier, i det mindste ikke med udefrakommende interviewere, og havde heller ikke noget klart indtryk af, hvad deres lærere ved om deres online-aktiviteter. I det hele taget er der i det indsamlede materiale ikke nogen klare eksempler på den rolle, de sociale medier spiller i de unges liv. Dette er i sig selv interessant og værd at tænke nærmere over. Hvordan kan man i praksis undersøge de sociale mediers betydning for børns og unges dannelse, hvis de ikke selv ønsker at tale om det?

Flere lærere gav udtryk for, at det er en vigtig del af børnenes dannelse, at de oplever, at lærerne selv har holdninger. Mere konkret mente lærerne, at det er vigtigt, at eleverne

oplever, at i et demokratisk samfund har forskellige mennesker forskellige holdninger, og at det derfor handler om at kunne argumentere for disse holdninger. Lærerne hævder således ikke, at de har ret til at propagandere for deres egne specifikke holdninger. Pointen var snarere, at de ved at bringe deres egne holdninger på banen kunne få eleverne til at engagere sig i diskussionen og tage stilling til disse holdninger. Her er hvordan en 8. klasses lærer formulerede det:

I: Det her med holdninger, har læreren en rolle, altså det her med at diskutere den her slags ting og også at vise børn det her med, at man kan have holdninger?

L: Det synes jeg. Det er med til den almene dannelse. Det her med, at man skal have et standpunkt, og så skal man kunne stå inde for det eller i hvert fald kunne argumentere for det, og som jeg også siger til eleverne: Det er helt okay at skifte holdning eller standpunkt, fordi man bliver jo hele tiden klogere. Så det synes jeg er lærerens rolle også. Det hjælper dem også i konflikthåndtering, hvis vi gør dem i stand til at kunne have en holdning og kunne argumentere for den, uden at det bliver altså vold eller mudderkastning, så det synes jeg helt klart er en del af lærerens opgaver. At være med til at danne dem på det område.

I: Og netop sådan refleksivt?

L: Ja, så de ligesom reflekterer over det, ikke, og så kan det jo så være, at de er blevet klogere til næste gang, de har denne her debat eller diskussion eller ender i en situation, der ligner, og så kan det jo så være, at de faktisk måske har fået et lidt andet syn på det og så kan argumentere for det, fordi man lærer jo også meget af at høre andres argumenter og kan måske lige pludselig sådan se det fra en vinkel, man ikke tidligere selv har set det.

En 5. klasses lærer på en anden skole har dog et lidt andet synspunkt:

I: Hvordan håndterer man så, altså når du taler med børn om et eller andet som vi kunne kalde et etisk emne, hvordan håndterer du så dine holdninger i forhold til...

L: Jeg udtaler mig jo generelt ikke rigtigt om mine egne holdninger, så jeg snakker sådan meget... Jeg prøver tit sådan at sige, der kunne være nogle, der har den her holdning, og nogle har den her holdning. Jeg fortæller egentligt aldrig, hvilken en af dem, jeg egentlig har, for det kan sagtens være, der ligger noget inde i midten jo også igås', men så prøver man sådan at lave lidt et eller andet modspil altså: "Hvis I nu forestiller jer, I har den holdning, og I forestiller jer, I har den her holdning, så skal vi hver især argumentere." Så kunne man lave sådan nogle rollespil over for hinanden eller men jeg prøver meget sådan det der med, at man leger en skuespiller, eller hvad skal man sige, som har "så leger vi lige, vi er den her person, som har den her holdning, eller vi leger vi er den her".

I: Efterspørger børnene nogle gange din holdning?

L: Ja, det gør de, og så fortæller jeg bare, den holder jeg for mig selv.

Lærerne er dog alle enige om, at det i undervisningen er vigtigt at kunne spille forskellige holdninger, også deres egne, ud mod hinanden, for derved at udfordre eleverne og få dem til at reflektere over deres egne synspunkter, tage stilling og argumentere for, hvad de mener. En dansk- historie- og kristendoms lærer i 5. klasse formulerer det således:

L: Altså jeg synes når vi har snakke om... Altså litteratursnakke så er det rigtig vigtigt for mig, at der ikke er noget, der er rigtig eller forkert i snakken: "Jeg kan godt se, hvad du mener", eller "det var da en interessant vinkel". Altså så man er åben over for de forskellige holdninger eller meninger, der bliver tilkendegivet derinde. Det er vigtigt for mig, at ingen føler sig forkerte i den snak. På den måde... Det skal være legalt at have de forskellige holdninger til tingene.

I: Hvad så med deres argumentation? Arbejder du også med den?

L: Det er jeg begyndt på, ja. I forhold til "hvor har du det fra," eller hvis du har læst en tekst: "Hvor ser du det henne i teksten?" At man skal kunne begrunde, det man mener, men det er først noget, vi er begyndt at arbejde med her inden for de sidste tre måneder.

Det er værd at bemærke, at mange elever tydeligvis er klar over, at lærerne aktivt forsøger at få dem til at reflektere, argumentere og have (begrundede) holdninger. Dette fremgår af flere elevinterview, især blandt de lidt ældre elever. Her er et eksempel fra et interview med nogle elever fra 8. klasse:

Int.: Prøver de [lærerne] ikke nogen gange at få jer til at... når de nogle gange... kan I mærke, at de nogle gange prøver at provokere jer lidt?

Inf.bp: Jo.

Int.: Altså prøver at sige det modsatte af, hvad de selv mener måske eller prøver at sige både det ene og prøver at sige det andet, og så prøver at spørge, hvad synes I så?

Inf.bd: Nå, det er det der...

Inf.bp: Vi tier stille. Der er ikke rigtig nogen, der siger noget.

Inf.bd: Når man siger noget til det, så bliver der stillet spørgsmål til det, man siger, og så skal man til at gå videre i en samtale med A for eksempel, siger du noget, så er der spørgsmål "jamen hvorfor", når du svarer på det, "nå, men hvordan?", når du svarer på det, "hvorfor, hvorfor har du valgt det?". Så har man en lang diskussion med hende.

Int.: Men er det ikke meget godt? At blive ved med at spørge, jeg prøver jo også at spørge jer, hvorfor det så, og hvorfor er det godt, og er det ikke fint nok?

Inf.bd: Jeg synes det er irriterende nogle gange.

Int.: Er det bare...

Inf.bp: Især A fordi hun snakker også altid meget.

Int.: Hun er bare stædig, hun bliver bare ved.

Inf.bd: Det er bare det, at hun kan blive ved.

Int.: Jamen kan B ikke det, også?

Inf.bd: Han gør det kun sådan en eller to gange. A, hun kan finde på at gøre det fem gange.

Int.: Jamen får det jer ikke til at tænke "okay, nu må vi nok hellere sige et eller andet"?

Inf.bd: Så skal vi til at stramme os op, men så når vi ikke har mere, så var der ikke...

Inf.bp: Og så stiller hun spørgsmål for, at vi kan komme i tanke om det, hun vil have os til, og det er bare...

Inf.bd: Man kan sådan set også bare blive ved med at sige hvorfor.

Int.: Ja, det er rigtigt.

Inf.bd: Hvorfor?

Inf.bd: Hvorfor, hvorfor?

Inf.bd: Hvorfor vil du sige det?

Inf.bp: Hvorfor ikke?

Int.: Forsøger hun ikke at få jer til at begrunde eller give det, man kalder et argument? Ved I hvad et argument er?

Inf.bd: Ja.

Int.: Er det ikke det, hun forsøger at få jer til?

Inf.bd: Sikkert nok."

Eleverne har altså ofte "gennemskuet" læreren, i den forstand at de har forstået, at formålet med lærernes mange spørgsmål ikke nødvendigvis er at få et bestemt svar, men derimod få dem til at komme med begrundelser for de svar, de giver. Man kan overveje, hvilken betydning dette har for lærerens bestræbelser. Som det fremgår af ovenstående interviews, så kan lærerens insisteren på at spørge "hvorfor, hvorfor, hvorfor" virke irriterende, måske ligefrem demotiverende. I sin bestræbelse på at få eleverne til at argumentere og reflektere kan læreren uden at ville det komme til at overtage samtalen.

5.5 Skolepædagogers etiske opmærksomhed og viden

Undersøgelsen omfattede i første ombæring kun et enkelt dobbeltinterview med to pædagoger. Der er som nævnt efterfølgende foretaget supplerende interviews med fire pædagoger fra en skole i en større provinsby. Interviewene blev gennemført med pædagogerne enkeltvis på baggrund af samme spørgeguide, som blev anvendt til pædagoginterviews i første ombæring.

Ser vi specifikt på mønstre fra pædagogernes svar, kan følgende fremhæves:

Der er enighed blandt pædagogerne om, at pædagogik indebærer etik. Det fremgår af interviewene, at pædagogerne generelt har svært ved at fortælle om deres praksis igennem eksisterende teoretiske eller filosofiske begreber om emnet. Eksempler fra praksis udgør en betydelig andel af svarene.

Nedenstående er eksempler på svar fra alle de interviewede pædagoger i forsøget på at definere begrebet 'etik'. Det kan fremhæves, at pædagogerne er opmærksomme på det etiske, men at der er en del usikkerhed omkring definitionen af etik.

"(...) Altså hvad er det for nogle værdier, som vi lægger vægt på, som er vigtige, som vi synes børnene skal have med sig, og hvordan vi opfører os over for hinanden, hvordan vi behandler hinanden, hvordan vi behandler ting. Så noget som værdighed og ligeværdighed og gensidig respekt og alt det her."

"Øhm, altså etik, jeg tænker også meget, når du siger ordet dannelse, ikke, altså jeg tænker også meget, altså jeg tænker menneskesyn, jeg tænker, altså hvordan man opfører sig udadtil, hvordan man henvender sig til børn. Altså hvad man gerne vil have italesat, ikke, og hvad man gerne vil opnå, ikke, fordi der er selvfølgelig altid pædagogiske mål, men der er jo også den der etik, og den synes jeg, den knytter meget til mennesket. Tænker jeg."

"Så umiddelbart, når jeg tænker etik, så tænker jeg hvordan man reflekterer over ens møde med andre mennesker og ens forholden sig til konkrete problemstillinger. Og også hvordan man snakker med folk om nogle emner. Men også hvordan man snakker om folk i nogle givne situationer, og hvordan man snakker om børnene med udgangspunkt i den her verden her med andre forældre. Hvor gør man det, hvordan gør man det, gør man det overhovedet? Alle sådan nogle ting. Det er sådan den umiddelbare tanke omkring etik. Men ens egen værdisæt, og det tænker jeg, det er meget bærende for hvordan man (...). Til (emne), hvad har man selv med sig, og hvordan man bruger det."

"(...) etik er, at de ser os som, hvad kan man sige, at det samspil, der sker mellem børn, og til socialt samvær generelt, barn/voksen (og det), at vi er en del og afspejler det og er med til at ligesom sørge for, at, hvad kan man sige, at børnene de bliver nogle hele mennesker og lærer at omgås hinanden og man giver plads til hinanden og forståelse for hinanden. Og der er en masse kloge orde inden for det. Så altså det er jo nok generelt i forhold til hinanden. Hvordan er man over for hinanden, hvordan har man det med hinanden, og hvordan kan man blive hele mennesker, og hvordan ser vi på hinanden, og lidt samfundssyn og sådan nogle ting."

"Ja, det er jo nogle normer. Det er jo... noget der ligger i os, som vi har med fra opdragelse og... ja, det er en måde, det er en måde at handle på, og hvordan handler man etisk, der kan både være etisk ukorrekt, men også etisk korrekt, men vi forsøger vel altid at handle korrekt ud fra nogle etiske regler, som vi har inde i vores hoved, som er defineret... fra starten af i vores opdragelse og senere former de sig i forbindelse med de mennesker, vi er i samarbejde med. Men man får alligevel sit eget sæt, på en eller anden måde."

I forsøget på at indkredse begrebet under interviewene bruger pædagogerne i eksemplerne altså ord som værdier, opførsel, værdighed, ligeværd, gensidig respekt, dannelse, menneskesyn, mødet, forholden sig, at have sig selv med, forståelse, hele mennesker, en måde at handle på, korrekthed, regelsæt, opdragelse.

Hvis vi relaterer det, som pædagogerne siger, til Benners triademodel, så er deres etisk-moralske grundviden i forhold til kendskab til etiske begreber ikke dybtgående og præcis. Respondenterne virker usikre på, om de ved brug af begreberne får indkredset emnet. De anvender begreberne som ligeværd, forståelse og værdighed uden eller kun i mindre grad at underbygge, hvordan de ser værdierne afspejle sig i deres handlinger. Flere af pædagogerne betegner det etiske som 'bredt' eller 'dybt'.

Ved spørgsmålet, om det er pædagogens rolle at formidle etik, svarer pædagogerne (uddrag hentet fra alle interviews):

"Altså jeg tror, jeg synes, altså det er en selvfølge for mig, at etik hører med. Og det hører med i alt arbejde med mennesker. Jeg tror ikke, man kan arbejde med mennesker uden at føle, det er en del af ens opgave."

"Ja fordi ... ja, det er sådan lidt en pædagogens ... (den anden pædagog siger) Vi er med til at danne børnene ... (den første pædagog siger) jo, og det ligger i det der omsorg."

"Jamen det synes jeg, fordi jeg synes, hvis du skal være pædagog, så skal du også være et ordentligt menneske ikke? (...) og de skal kunne regne med mig. Hvis de kommer og beder om hjælp, så skal de vide, de kan få den ikke? (...) "

"Jojo, altså, jeg mener jo, det er grundlæggende, det er byggestenene, som får det hele menneske (...) jeg har lyst til at sige det rigtige liv, det gode liv, men det har jeg ikke patent på, men jeg er en del af det. Så ja jeg mener klart, at jeg som pædagog ... det er en stor del af min pædagogiske praksis."

"Det synes jeg bestemt."

Alle de interviewede pædagoger mener altså, at etikken og formidlingen af den er knyttet til det pædagogiske arbejde.

I forhold til bevidst at formidle etik i hverdagen svarer pædagogerne (uddrag hentet fra alle interviews):

"Jeg skal være ærlig at sige, det er jeg faktisk egentlig ikke sikker på, at jeg er bevidst om, sådan, altså. Det er ikke sådan nogle bevidste handlinger, altså det ligger vel bare i min måde at være menneske på, altså. Jeg har en måde at tænke på og være på, og når jeg skal gå ud i en klasse og være autentisk, fordi det skal jeg være, jeg skal også tage en anden kasket på,

men jeg skal også være autentisk, så er jeg nødt til at handle ud fra... de regler og normer, som jeg har inde i mit hoved, som jeg tænker, det her, det er den måde, man skal handle på i nogle situationer eller denne her situation. Så, så jeg handler vel egentlig mere uden nødvendigvis, at der er en bagtanke med det (...)"

"Jamen det kræver rigtig meget italesættelse og rigtig mange gange, altså. Et almindeligt barn er det måske nok at sige til fem gange, "prøv at her, det der, nu". Altså, ved et specialbarn skal du italesætte det op til 100 gange (...) Før det ligesom bundfælder sig, ikk. Så derfor altså bruger jeg hele tiden... altså spejler mig selv i barnet og altså bruger mig selv, som barnet kan spejle i og prøver at give eksempler (...)."

"Det synes jeg. Altså jeg synes, når vi er, man er mange mennesker placeret ét sted, så er man nødt til at have en vis form for rummelighed og forståelse for hinanden. Så selvfølgelig snakker vi om, at man behøves jo ikke at træde hinanden ned, når man skal hente sin madpakke og sådan nogle ting. Det der med, altså sådan helt ned i småtingsafdelingen."

"Nok mest når der opstår konflikter, tænker jeg, vi går ind og snakker med børnene omkring, hvordan man også kan løse konflikterne i stedet for måske at slå til hinanden. Hvordan man sådan bør løse de ting, der nu opstår."

"Jamen det kunne være helt fra at snakke etik omkring én, der har mistet sin bedstefar og én, der har mistet sin... der kunne også være en masse etik omkring det. Det kunne også være etik i forhold til at have en anden religion, en anden baggrund. Hvordan forholder man sig til det? Det kunne være, nu snakker jeg igen ud fra helt konkrete eksempler. En der er meget overvægtig, hvordan snakker vi om det? En der har angst, hvordan snakker vi om det? En der har ADHD, udviklingsforstyrrelser, hvordan snakker vi om det?"

Hvis pædagogerne spørges, om de er bevidste om deres etiske formidling i det daglige, svarer de overvejende, at det er de ikke. Men på ovenstående eksempler kan vi se, at etik sniger sig ind i mange facetter af det pædagogiske arbejde. Etik forstås generelt meget bredt som en måde at være til på og bruge sig selv på i det pædagogiske arbejde og derfor som noget, man bør gøre, men omtales også mere konkret som det, at man skal snakke med børnene om emner som f.eks. religion eller det at miste nogen. Konfliktløsning nævnes desuden af flere af pædagogerne som et af de fora, hvor etik formidles som en måde, man bør handle på.

Et gennemgående mønster i svarene fra pædagogerne er, at de inddrager forældresamarbejdet, når de taler etik. Når pædagogerne taler om etik i samspejlet med børnene, nævner størsteparten således samtidigt samarbejdet med forældrene.

Som helhed tegner der sig i interviewene et indtryk af, at pædagogerne i skolen anser etik som væsentlig og som noget, der hører den pædagogiske indsats til. Formidling af etik i det daglige er ikke noget, pædagogerne er videre bevidste om, og det kan være vanskeligt for dem at definere begreberne. Kan pædagogerne tale ud fra dagligdagssituationer som eksempelvis konflikthåndtering, forældresamarbejdet, arbejdet med børn med bestemte diagnoser og problemerne i en pædagogisk hverdag med mange børn på begrænset plads, så står det etiske til gengæld frem som vigtig for pædagogisk praksis i et mangefacetteret arbejde. Pædagogerne anser i øvrigt generelt samarbejdet med lærerne som ligeværdigt, når det gælder etisk dannelse.

5.6 Forældrenes etiske opmærksomhed og viden

Som det fremgår af afsnit 3.1, blev der kun gennemført tre interviews med forældre til elever i de klasser vi observerede. De tre forældre, der blev interviewet, kan desuden næppe betegnes som repræsentative for danske forældre generelt. En var præst og var derfor formodentlig både mere reflekteret over og havde et bedre kendskab til etik end den gennemsnitlige danske forælder. De to øvrige var hhv. skoleleder (dog ikke på en af de skoler, vi undersøgte) og medlem af skolebestyrelsen og må derfor forventes at have et langt bedre kendskab til skolens og lærernes faktiske virke end den typiske forælder.

På den baggrund kan vi med udgangspunkt i vores interviews ikke drage vidtgående eller generelle konklusioner om danske forældres syn på og forståelse af skolens rolle i dannelsen af elever til etisk myndige individer. I stedet vil vi først ganske kort beskrive og illustrere lærerens syn på hhv. skolens og forældrenes rolle i børnenes etiske dannelse og derefter rapportere de interviewede forældres syn på samme spørgsmål.

Lærerne er overordnet set enige om, at skolen og forældrene har forskellige og gensidigt supplerende opgaver relateret til børns etiske dannelse. Forældrene har det primære ansvar for børnenes grundlæggende opdragelse, mens skolen omvendt har det primære ansvar for, at eleverne lærer at blive en del af et fællesskab, at omgås andre og at håndtere uenigheder og konflikter. Adspurgte om skolens hhv. forældrenes rolle i børnenes etiske dannelse formulerer en lærer i 8. klasse det på denne måde:

L: Jamen det er jo det her med, at de skal lære at begå sig i et fællesskab med normer og regler og så videre, og skolen har bare nogle rammer, der ligesom gør, at den påtager sig en funktion, som hjemmet måske ikke så meget kan. Hjemmet står jo tit for den primære opdragelse i de første mange leveår, men de kommer jo i et helt andet sammenspil herovre og for at sige det lidt sort på hvidt, jamen så skal de jo et eller andet sted, når de kommer i skolen, lære, at de selv egentlig er et nummer i køen, hvorimod at hjemme ved forældrene, der er de jo altid nummer et, og det er jo altid deres behov og deres interesser, der bliver vægtet højest, og der skal de sådan... Det

synes jeg, det er en skolens funktioner, at det er noget, som skal på plads det her med, at man er faktisk et individ, ja, bevidst og så noget der, man skal kunne argumentere for sine holdninger og meninger og så noget, men man skal simpelthen bare lære at indgå i et fællesskab med andre mennesker, som ikke deler synspunkter med en. Lære det her med at diskutere og debattere og nå til enighed, samarbejde ikke mindst. Det tænker jeg, det er der skolen virkelig giver dem nogle kompetencer, som de bruger resten af livet.

I: Men hvis du så skal se på forældrenes rolle, nu kommer der jo sådan et kæmpestort opdragelsestema med Mercado lige om et øjeblik, som er i gang, og der er sikker nogle der vil sige, at forældrene opdrager ikke deres børn. Er du enig i det?

L: Altså både og. Altså jeg er selv forælder, så jeg bliver nødt til at sige ja. Der er ikke noget bøvl med dem, men det gør de jo langt hen ad vejen, og jeg vil også, at i ni ud af ti tilfælde der er skole-hjem-samarbejdet jo rigtig fint. Altså man kan godt mærke, at forældrene de vil jo også deres børn det bedste, og jeg er også forholdsvis ydmyg, når det kommer til så noget, fordi det kan godt være, at jeg bruger mange timer med deres børn herovre, men de kender dem trods alt bedst, så hvis de har noget input, så er det det, jeg tager til mig. Så er det det, jeg prøver at tage udgangspunkt i, men jo, jeg synes, forældrene de gør i langt de fleste tilfælde et godt stykke arbejde, kan man sige.

En lærer i en 2. klasse formulerer samme pointe på denne måde:

L: [...]. Altså forældrene må godt være mere ind over, og det er ikke ved alle elever. Det er jo selvfølgelig kun ved nogle, men det er forældrenes ansvar. Vi skal selvfølgelig nok hjælpe, ikke, fordi man kan sige, der er også en forskel med at være derhjemme eller til en fritidsaktivitet og lige pludselig at skulle sidde i en klasse med 24-25 andre elever. Det skal de selvfølgelig også lære, men nu er man i større forum med flere elever, hvordan skal man så agere på bedst etisk vis, så det skal vi selvfølgelig være med til, og det er noget, de skal lære.

I: Men har skolen ikke et særligt rum, hvor skolen kan noget, og forældrene kan noget andet i forhold til det her med det etiske?

L: Jo, altså man kan sige, vi står bare med mange elever, så vi kan ikke komme rundt ved alle. Vi kan sige forældrene har mere den der private platform derhjemme. Man kan tage det stille og roligt at snakke om, hvordan agerer man i andre rum eller i andre steder, men det er ikke altid, det følger med, og det er ikke altid, forældrene lige er klar på den rolle, hvis man kan sige det sådan.

I lærernes perspektiv udgør skolen således et fælles, socialt rum, hvor børn møder andre børn og dermed skal lære at indgå i og blive en del af et større fællesskab. Hjemmet er derimod en mere lukket og afgrænset sfære, hvor man i højere grad kan fokusere på det enkelte barns behov og interesser. Skole og hjem supplerer derved gensidigt hinanden og

bidrager på forskellig måde til børnenes etiske dannelse. Lærerne har derfor en klar forventning om, at når børnene møder op i skolen, besidder de en grundlæggende social parathed; at de af forældrene har lært nogle basale sociale kompetencer, som skolen kan bygge videre på og udvikle i en konkret, fællesskabsdannende socialisering.

Ser man på de tre interviewede forældres syn på skolens hhv. forældrenes rolle, finder man grundlæggende samme forståelse af i hvert fald skolens rolle. En af forældrene formulerer pointen meget klart:

Skolen, deres fornemmeste rolle for mig at se, det er jo at klæde børnene på til at kunne acceptere folks forskelligheder og være retfærdige i deres tilgange til, hvis der er diskussioner, eller hvis man er oppe at toppes, hvordan man er retfærdig i det. Det synes jeg skolen har ligeså højt et ansvar for, eller ikke ligeså højt, men de har også et højt ansvar for bl.a. når mange ting foregår jo også her i skolen, og det er jo her børnene er samlet, så når der er nogle uoverensstemmelser, så mener jeg, at deres opgave også er at prøve at finde den gode måde at løse de her uoverensstemmelser på.

En af de andre forældre giver udtryk for samme grundsyn på følgende måde:

F: Ja, folkeskolen... Jeg forventer, når jeg sender min søn i skole, så forventer jeg, at skolen også repræsenterer nogle gode, sunde værdier, som de forsøger at bibringe vores børn, så det synes jeg, det er jo en af de opgaver folkets skole har at give plads til forskellighed. At give plads til, at nogle børn har sværere ved noget end andre. Få plads til at den forskellighed også kan være en styrke, men i hvert fald at der er plads til den

I: Men er der så forskel i opdragelsesøjemed i forhold til etik og så dannelsesøjemed, som man kan sige måske er mere institutionel?

F: Jamen altså man kan sige grænsen går måske lidt der, hvor man kan sige, hvornår er noget en kollektiv dannelse, og hvornår er noget kollektivt etiske spilleregler? Det er jo så noget, man i en klasse laver nogle fælles regler og siger: "Her på skolen der taler vi ordentligt til hinanden. Her på skolen der... Eller her i klassen der...", hvor man kan sige på individniveauet, så er det jo vores opgave at snakke med vores søn om, hvis han har været i en konflikt i skolen, hvorfor var det faktisk ikke så smart en måde, han reagerer på der, eller hvis nu der er en klassekammerat, som har det svært, hvordan kan vi hjælpe ham til, at det bliver nemmere. Så sådan de der individuelle etiske dannelsesmæssige ting ligger, synes jeg, i forældrerollen, og jeg er lidt splittet på det der med, hvor meget af den etiske dannelse og opdragelse der skal ligge ved skolen for på den ene side, så tænker jeg faktisk, at det primært bør være en forældreopgave, men når vi ser den samfundstendens, som jeg kommenterede på før, så tænker jeg, at det også er et udtryk for, at det ikke sker i tilstrækkelig grad til, at det skaber den der sammenhængskraft i samfundet, så jeg tror, der er et dilemma i det der med, at skolen får en større og større opdragelsesmæssig opgave.

Skolen danner altså til fællesskab og forskellighed; forældre danner til individualitet. Som det fremgår af det sidste interview, kan det imidlertid være svært klart at skelne de to opgaver fra hinanden, og i praksis vil der selvsagt være store overlap. Derudover er der, som det fremgår af lærerinterviewene, en form for gensidighed på spil; skolen kan ikke løfte sin opgave, hvis ikke forældrene løfter deres. Hårdt formuleret må dannelsen til individualitet ikke udarte sig til egoisme og asocialitet, da det vil underminere og vanskeliggøre dannelsen til fællesskab. Og omvendt må dannelsen til fællesskab ikke underminere den individualitet, som er forudsætningen for forskellighed.

Fordi der ikke kan drages et skarpt skel mellem skolens og forældrenes dannelsesopgaver, er der potentiale for konflikter og uenigheder mellem lærer og forældre. Adspurg om, hvem der har det primære ansvar for den etiske dannelse, forklarer den forælder, der udtalte sig i det andet af de to ovenstående uddrag, sin holdning således:

Det har forældrene. Jeg tænker, at det er vores opgave som mor og far til vores børn at give dem de rigtige værdier med her i livet. Det som vi tror på er vigtigt at have med sig, men jeg tænker som skole, har vi også sådan på et samfundsmæssigt plan en opgave i forhold til at bibringe eleverne nogle værdier, men sådan det rent opdragelsesmæssige det ligger jo hos forældrene, og der springer jeg jo lidt i rollen, fordi der ser jeg også som skoleleder selvfølgelig, men jeg synes, at der er mere og mere tendens til, at man forventer, at skolen tager sig af at informere eleverne om netetik fx, og det her med hvordan undgår man at mobbe på nettet, hvordan undgår man at blive mobbet, hvordan undgår man alt det her med den her sag, der lige har været med at dele billeder. Der er jo rigtig meget etik i sådan nogle snakke, og nogle forældre stiller sig jo op og siger: "Jamen det kan da ikke passe, at vores barn skal straffes for at have gjort noget, som alle andre gør." Det er sådan lidt et underligt moralsk og etisk begreb.

Som skoleleder ser denne forælder tingene fra såvel skolens som forældrenes perspektiv og antyder, at der måske lægges for mange opgaver og for meget ansvar over på skolen. Skolen kan gøre noget, men ikke alt, og forældrene har også selv et ansvar for at bibringe deres børn visse normer og værdier for omgangen med andre mennesker.

Denne potentielle konflikt mellem skole og hjem, lærere og forældre bliver klart udtrykt i det tredje forældreinterview. Direkte adspurg om, hvem der har ansvaret for børnenes etiske dannelse, lyder svaret:

F: Altså jeg vil jo gerne have, at det var et samspil. Altså det var min... Altså det ligger måske også lidt noget op af, at jeg selvfølgelig også irriteres over, at jeg ikke synes, jeg ser det mere tydeligt og mere markant. Altså jeg kunne godt tænke mig, at det var et samspil, og altså også i min faggruppe har jeg rigtig mange kolleger også i vores venskabskreds, som fravælger folkeskolen de her år og tilvælger friskoler og privatskoler, som har en ideologi, fordi man faktisk søger, at der kommer det her. Altså at børnene får noget

at spille op af også. De er her jo mange timer. De er her jo fra 33-34 timer om ugen, så jeg vil gerne have, at skolen spillede ind her. Jeg vil gerne have, at de havde... at jeg kunne mærke, at de kom hjem og reflekterede nogle ting.

Denne forælder ønsker et samspil mellem skole og hjem, men er skuffet over det, som skolen, mere konkret folkeskolen, bidrager med, eller synes måske snarere, at folkeskolen ikke bidrager med nok; ikke opfylder sin dannelsesopgave. Dette bliver helt tydeligt flere steder senere i interviewet, hvor der gentagne gange udtrykkes skuffelse over den lokale folkeskoles manglende evne til at udtrykke holdninger og værdier og derigennem bidrage til børnenes etiske dannelse:

I: Men har skolen ikke fx et værdigrundlag eller et eller andet, som man bliver præsenteret for som forældre?

F: Helt ærligt så ser jeg det ikke, nej.

[...]

Jeg savner fagpersonen, der går ind og bare med hele sit væsen favner det, som hun elsker at gøre. Nemlig at formidle undervisning. Dem savner jeg simpelthen. Det kommer simpelthen til at gå op i, at børnene skal nå herfra og hertil, og at jeg skal gå på, nu hedder det Meebook i øjeblikket, og jeg fatter ikke overhovedet ikke, hvad jeg skal med stedet altså, fordi jeg savner simpelthen det andet. Jeg savner, at der er noget ånd og noget nærvær og noget... Så der bliver formidlet noget... noget som børnene spiller bold op af. Det savner jeg simpelthen, og for mig bliver det nogle lidt fluffy overskrifter, som...

[...]

Vi er meget glade, skal det lige understreges, for [skolens navn] og for både lærerkræfterne, og måden skolen fungerer på, men der går ikke mange uger eller måneder, uden at jeg tænker: "Havde vi givet vores børn noget andet, hvis vi havde valgt en friskole med et meget, meget klart værdigrundlag?" Og det er jo fordi, vi synes, vi mangler det. Altså det er ikke fordi vores børn ikke trives og børn tilpasse sig, men det er jo fordi, vi som forældre synes, at der mangler noget grundlæggende værdigrundlag i den måde, som børnene bliver mødt på.

Hvor lærerne altså nogle gange er frustrerede over, at forældrene ikke har fået deres barn gjort ordentligt klar til at kunne deltage i skolens fællesskabsdannende socialisering, er i det mindste denne forælder skuffet over skolens manglende evne til at udfordre og udvikle børnenes holdninger og evne til at kunne reflektere.

På baggrund af et enkelt interview er det selvsagt umuligt at afgøre, hvorvidt denne skuffelse deles af andre forældre, og hvor udbredt den da i givet fald er. Sammenholder man imidlertid de ovenstående udtalelser med den overordnede forståelse af skolens og hjemmets respektive roller, som lærerne og de øvrige forældre synes at tilslutte sig, så bliver

det hurtigt klart, at der her er righoldige muligheder for konflikter, uenigheder og uoverensstemmelser.

Opgaven med at danne børn til etisk myndige individer påhviler ikke forældrene alene og ikke lærerne alene. Det er derimod, erkender begge parter åbent, en opgave, som skal løses i fællesskab. Lærerne har i den forbindelse forventninger til forældrene; forventninger som de måske ikke altid får formuleret klart. Dette er ikke overraskende, da lærerne kun sjældent eksplicit fokuserer på det etiske, men i stedet lader det komme indirekte til udtryk i deres undervisning.

Omvendt har forældrene, eller i det mindste visse forældre, også forventninger til, hvordan skolen og lærerne skal bidrage til den etiske dannelsesproces. Ligesom lærerne er det imidlertid langt fra sikkert, at forældrene nogensinde selv formulerer disse forventninger klart og tydeligt. Og hvis de gør, så er det måske primært som reaktion på deres skuffelse over skolens indsats – som det eksempelvis var tilfældet med den forælder, vi interviewede.

En grund til, at netop denne forælder var så skuffet over folkeskolens og lærernes indsats, kan være, at vedkommende selv var meget bevidst om og aktivt arbejdede med at understøtte sine børns udvikling. Adspurgt om sit syn på forældrenes opgave i forbindelse med børnenes etiske dannelse svarer vedkommende således:

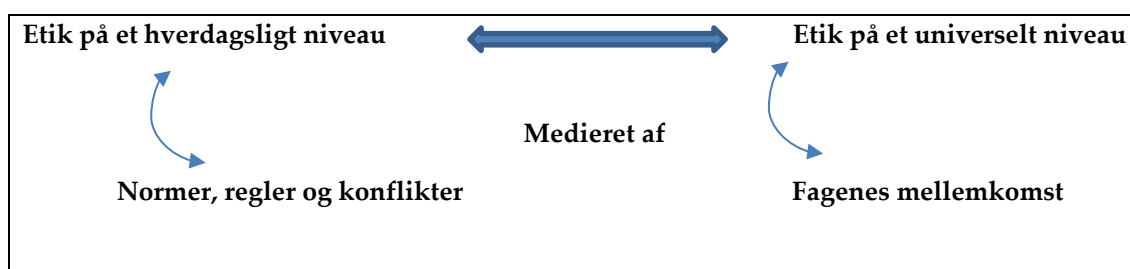
... jeg samtaler i hvert fald meget med mine børn. Altså samtaler meget om, hvad de gør, og hvorfor de har reageret på nogle måder i nogle situationer, eller hvorfor andre reagerer, som de gør, når de oplever nogle ting. Så vi har rigtig mange samtaler. Vi læser rigtig meget sammen, og hvis vi ser fx film sammen, så snakker vi om ja, men hvad er indholdet, og hvorfor gør de sådan," eller "hvorfor er der nogle, der har det på en måde og nogle andre, der har det på en anden måde," og "hvad kan man selv bidrage med i en konflikt fx. Altså hvad kan man selv bidrage med til at løse en konflikt." Jeg tænker, at vi samtaler meget i vores hjem, og faktisk hvis der er noget, vi får at vide til forældresamtalerne, så er det faktisk, at vores børn er meget talende, verbale. Altså de har mange ord med sig, når de kommer i skole, så jeg tænker, vi samtaler rigtig meget og har rigtig meget tid og rum og plads til, at de kan spørge ind.

Der er, som forælderen selv gør opmærksom på, tale om en meget "samtalende" familie; en familie hvor børnene tidligt får mulighed og tid til at reflektere og tale om etisk relevante temaer. På den baggrund er skuffelsen over folkeskolens indsats måske ikke så overraskende. En lang række af de ting, som lærerne mener, at de selv og skolen bidrager med, såsom at udvikle børnenes evne til at håndtere konflikter og uenighed, er noget, som forældrene her selv sørger for. Dette fordrer imidlertid et socialt og muligvis også økonomisk overskud, som ikke alle familier besidder.

Det forekommer derfor plausibelt, at forældrenes socioøkonomiske baggrund spiller en betydelig rolle for, hvilke forventninger de har til folkeskolens funktion og rolle, og hvorvidt de er skuffede over skolens bidrag til deres børns etiske dannelse. Dette er imidlertid endnu en hypotese, som det foreliggende datamateriale hverken kan be- eller afkræfte, og som dermed kræver yderligere studier.

6. Fra hverdagsetik til almen etik: fagenes mellemkomst

En vigtig og væsentlig iagttagelse, som kom frem på baggrund af de indsamlede data fra såvel interviews som klasserumsobservation data fra observationer og interviews, er, at lærernes praktiske formidling af etik typisk foregik i et spændingsfelt mellem et hverdagsligt klasse- og institutionsniveau og et mere universelt og principielt niveau, der især kommer frem i og med fagenes mellemkomst.



Figur 1

6.1 Hverdagsetik

Det hverdagslige niveau handler om elevernes og lærernes dagligdag med hinanden, om hvordan man skal behandle hinanden og løse konkrete konflikter. Et eksempel på denne hverdagslige form for etik er de konkrete spørgsmål om retfærdighed og uretfærdighed, som tilsyneladende melder sig i alle klasser. I stort set alle interviews med børnene spurgte vi således ind til, hvorvidt der var retfærdighed i klasseværelset. Spørgsmålene gik på, hvorvidt eleverne kunne genkende ideen om retfærdighed på et dagligdags, velkendt plan, nemlig i deres eget klasselokale, f.eks. i forhold til, hvordan tid eller goder bliver distribueret af læreren, eller hvordan de enkelte elever behandler hinanden.

I det nedenstående uddrag fra et interview med elever i 5. klasse spørger intervieweren direkte til uretfærdighed i klasseværelset.

I: Så skal jeg lige spørge, er der nogle gange noget, der er uretfærdigt inde i klassen, når I sidder der?

B: Fx altså mange af pigerne går fx enten... de går sådan op til læreren, og så siger de: "Kommer du ikke lige ned til mig?" Jeg har prøvet, hvor at jeg sad og rækkede hånden op, og så går min sidemakker op og spørger, om læreren ikke lige går ned til hende. Jamen så fik hun hjælp i stedet for

B: Vi har også sådan noget med skilte. Så skal vi sætte dem, og der mange de snyder bare. De tager bare deres skilt op foran eller piller nogle ned eller bare går op til ham.

I: Sådan et skilt, hvor der står, man gerne vil have hjælp eller hvad?

B: Og så er der nogle gange nogle, der snyder.

B: Så går de op, og så tager de måske tre-fire stykker ned, og så putter sig selv på, og putter dem bagved.

I: Mmm, men er det nogensinde noget, I snakker med jeres lærer om, det her?

B: Nej.

B: Nej.

B: Nej.

B: Vi siger det heller ikke så tit.

B: Nej, det gør vi nemlig ikke.

I: Fordi hvis det nu var sådan ude i verden også, hvad ville I så sige til det, hvis nu nogen de gik foran i køen hele tiden?

B: Så ville jeg sige til dem, at de kunne gå om bagved.

Dialogen om retfærdighed og uretfærdighed handler således om den lavpraktiske, hverdagslige omgang børnene imellem, og børnene henviser til, hvordan retfærdighed forsøges håndteret i klasseværelset ved et kø-system, som dog tilsyneladende alligevel giver mulighed for at snyde.

Et andet markant eksempel på hverdagsetik, der dog samtidig åbner op for mere principielle og almene aspekter ved det etiske, er venskab. Venskab er en central etisk kategori i f.eks. Aristoteles' etik, hvor det at have venner betragtes som væsentligt for at kunne leve et godt og lykkeligt liv. I interviews med elever på tværs af skoler og klassetrin træder venskab ligeledes frem som et centralt og vigtigt aspekt i børnenes dagligliv og selvforståelse.

I elevinterviewene er det ofte intervieweren, der bringer venskab på banen som en måde at gøre det etiske konkret, nærværende og forståeligt for børnene. Børnene præsenteres altså for tanken om venner og venskab og responderer på dette, som det f.eks. fremgår af nedenstående interviews med elever fra en 5. klasse:

Int.: Nej. Men det er jo sådan, det handler lidt om etik, det her da I snakkede om de her samuraier. Men så kan jeg lige prøve at spørge om noget andet. Hvad vil det sige at være en god ven?

Inf.b: Man hjælper hinanden.

Int.: Ja.

Inf.b: Man er søde over for hinanden.

Int.: Ja. Ja.

Inf.b: Viser omsorg.

Int.: Man viser omsorg. Ja. Vil du noget?

Inf.b: Ja.

Int.: Enig?

Inf.b: Ja, ja. At man kan stole på den person, man er ven med.

Int.: Ja.

Inf.b: Man kan fortælle hinanden ting.

Int.: Ja. Fortrolighed. Ja. Men hvorfor skal man så alt det? Altså vise omsorg og kunne stole på hinanden. Kunne man ikke ligeså godt sige, hvorfor skal man det?

Af flere interviews fremgår det, at venskab for børnene i høj grad handler om at kunne stole på hinanden. I et interview med andre elever fra samme 5. klasse som ovenfor spørger interviewereren således direkte ind til, hvad det vil sige at være en god ven:

"Int.: Hvad er en god ven?

Inf.b: Det er en, man kan stole på. En man kan fortælle hemmeligheder.

Int.: En man kan fortælle hemmeligheder, ja.

Inf.b: En der er sød og rar.

Int.: Er det noget, I snakker om sådan, når I for eksempel læser en god historie i dansk eller et eller andet, så det der med at være en god ven?

Inf.b: Næ. Ikke rigtig."

At have hemmeligheder og at kunne holde på hemmeligheder, dvs. at være til at stole på, er noget, der fylder meget i børnenes forståelse af venskab. Særlig i én af de 5. klasser, vi fulgte, var det et vigtigt tema, som børnene tydeligvis gik meget op i, hvilket viste sig i flere af interviewene. Her er et eksempel:

Int.: Har I nogle eksempler på noget, som I synes, I har gjort godt for andre mennesker?

Inf.b: Altså jeg holder på en hemmelighed. En stor hemmelighed faktisk, og den tror jeg den...

Int.: I så hvad for noget?

Inf.b: En stor hemmelighed.

Int.: Nå okay.

Inf.b: Og den tror jeg, at hende... eller ham... der har fortalt mig det, er glad for, at jeg kan holde på den.

Her et andet eksempel fra et interview med nogle af de andre elever fra klassen:

Int.: Hvad er en god ven?

Inf.b: Det er en, man kan stole på. En man kan fortælle hemmeligheder.

Et gennemgående tema i interviewene med eleverne i denne 5. klasse var, at de forbandt det at kunne holde på en hemmelighed med at være venner og at være til at stole på. Dette kommer tydeligt frem i de to nedenstående uddrag:

Int.: Men det er mere sådan det her med, hvorfor er det vigtigt altså, at man selv kan holde på en hemmelighed?

Inf.bd: Fordi at så kan man få nogen at vide, og så tør man også... eller så tør andre også at give... stole mere på folk.

Int.: Ja.

Inf.bd: Hvis der nu er en, der ikke stoler på en, så tør de ikke engang at gøre noget for vedkommende måske.

Int.: Nå okay. Kunne man så godt sige, hvis man nu sådan tænkte, det her det skulle være noget, der gælder for alle det her, at man ikke må fortælle hemmeligheder, man får at vide, man ikke fortælle. Der kan så være nogle grunde til, at man skal fortælle dem alligevel, ikke. Kunne det godt være sådan en regel, man synes, man selv tænkte, sådan skal det være?

Inf.bd: Ja.

Int.: Fordi man kommer vel ikke i fængsel, bare fordi man fortæller en hemmelighed, man måske ikke synes er særlig stor, men det kan være, at den er rigtig stor for den, der fortæller en hemmeligheden.

Inf.bd: Nej, det kommer man ikke i fængsel for, tror jeg ikke.

Int.: Nej, men hvad er det så, man vel heller ikke nogen straf, for læreren skælder ikke ud og hvad er det så, der gør, at man ikke fortæller det?

Inf.bd: Det er fordi man vil ikke såre ens venner, for det er tit ens venner, der fortæller hemmelighederne.

Int.: Og hvad så hvis de finder ud af, at man har fortalt den der hemmelighed videre, eller andre hører om, at man har fortalt hemmeligheden videre?

Inf.bd: Så kan man nok godt blive lidt ked af det indeni, tror jeg. Ja.

Int.: Men kan det ikke også godt være sådan, at... så siger I så, at der er nogle, man ikke fortæller hemmeligheder til, fordi så finder man ud af, det kan man bare ikke.

Inf.bd: Altså nu ved vi, at hende der vi har i klassen, som ikke kan finde ud af at holde på hemmeligheder, hun fortæller alle mulige i klassen, for hele klassen, som andre fra andre klasser har fortalt hende. Det er hendes bedste venner.

Int.: Ja. Og så tænker man, så skal man ikke...

Inf.bd: Nej.

Int.: Så har man ligesom hørt, hvordan det gik.

Inf.bd: Ja.

Samme tanke dukkede op i et interview med nogle af de andre elever fra samme klasse:

Int.: Men er det rigtig vigtigt, det der med at kunne fortælle en hemmelighed til nogen?

Inf.b: Ja.

Int.: Det der med at man kan stole på andre, at de ikke fortæller den til nogle andre.

Inf.b: Ja, for eksempel nu hvis man vil ud med det, så er det godt at have en, man kan gøre det til. Der ikke fortæller det til andre.

Int.: Ja. Men oplever I så, at der er nogle, der fortæller jeres hemmeligheder?

Inf.b: Det gjorde vi lidt i starten af 5. og så en lille bitte smule af 4. men ellers ikke faktisk.

Int.: Nej. Men er det noget, I snakker med jeres lærere om, det der med at I synes det ikke er så nemt eller godt det der. Hvad for noget?

Inf.b: Det er sjældent, jeg fortæller hemmeligheder.

Int.: Det er sjældent, du fortæller nogen hemmeligheder, fordi du tror ikke rigtig, du kan stole på nogen?

Inf.b: Jo, jeg har én, jeg godt kan stole på.

I en interessant passage introducerer nogle af eleverne en distinktion mellem to typer af hemmeligheder:

Int.: Det der med at kunne holde på en hemmelighed, det kan jeg høre er noget, som nogen snakker om. Er det vigtigt?

Inf.bd: Ja.

Inf.bd: Ja. Altså ikke hvis det er en dårlig hemmelighed, men...

Int.: Kan det ikke være lige meget?

Inf.bd: Jeg ville ikke holde på dårlige hemmeligheder.

Inf.bp: Ville du ikke? Heller ikke hvis det er, at din mormor hun er død og du kun måtte fortælle det... og du slet ikke måtte fortælle det til nogen?

Inf.bd: Så, så... altså det er jo noget andet. Men hvis jeg får en dårlig hemmelighed, for eksempel som om "jeg har stjålet", hvis jeg har fået en hemmelighed at vide, om at jeg har stjålet det, så ville jeg fortælle det.

Int.: Okay. Så hvis nogen fortæller noget, som man synes, det er faktisk ikke i orden.

Inf.bd: Ja.

Inf.bp: Ej okay, det ville jeg måske nok også.

Børnene skelner altså mellem to slags hemmeligheder: Gode hemmeligheder, som man ikke må fortælle andre, og dårlige hemmeligheder, som det kan være okay at fortælle andre om. Denne skelnen gik igen i flere af de øvrige elevinterview fra denne klasse, men dukkede ikke op i interviews med elever fra andre klasser eller skoler.

I et efterfølgende interview med en af lærerne i denne 5. klasse spurgte interviewerens ind til, om vedkommende var klar over, at eleverne talte så meget om hemmeligheder, og at de åbenbart forbandt det at være en god ven med det at kunne holde på en hemmelighed. Læreren forklarede, at eleverne også brugte disse begreber, når de læste og diskuterede tekster om venskab, og havde desuden også et bud på, hvor distinktionen mellem gode og dårlige hemmeligheder kom fra, idet de faktisk havde haft venskab og hemmeligheder oppe som et tema i forbindelse med en diskussion af alkoholmisbrug:

L: Jamen det er jo i hvert fald et, som de også over for mig, når vi har haft tekster om venskaber, og vi har også sidste år kortfilm omkring noget med alkoholmisbrug, hvor vi var inde og have et kort forløb omkring det. Det der med at holde på en hemmelighed og gode hemmeligheder og dårlige hemmeligheder, havde vi om.

Int.: Nå det er der, det kommer fra, det med dårlige hemmeligheder. Ja.

L: Ja. Altså at man... de gode hemmeligheder skal man holde på, de dårlige skal man faktisk ikke holde på.

Int.: Nej.

L: Og der havde de jo meget svært ved det der med, jamen hvis man er en god ven, så holder man på en hemmelighed og har man lovet at holde på en hemmelighed, så holder man på den. Og det var jo ligesom blåstempling, at hvis man ikke kunne holde på en hemmelighed, så kunne man faktisk ikke være en god ven.

Int.: Nej.

L: Og der sad jo nogle derinde, kunne jeg se, som med sig selv vidste, at de havde godt nok svært ved at holde på en hemmelighed. Og "kan jeg så ikke være en god ven, fordi hvis jeg har hørt et eller andet, så skal det ud med det samme". Så det er jo i hvert fald en afkernestenene i det at være en god ven og have gode venner. Det... lyder voksent, at kunne stole på hinanden, man er til at regne med. Og i deres verden bliver det så bare hemmeligheder.

Int.: Ja.

L: For de har jo så også... dengang vi havde det der om gode og dårlige, så var det sådan set ikke vigtigt, hvad hemmeligheden var, det kunne være, hvad jeg giver min mor i julegave altså, for andre ligegyldige hemmeligheder, men hvis man havde lovet ikke at sige det, hvis man havde sagt, at det var en hemmelighed, så var bruddet på tilliden ligeså stort, om det var en stor hemmelighed eller lille hemmelighed. Der hvor man kunne sige pyt da med det, nej, hvis det var en hemmelighed, så var det en hemmelighed, altså.

Int.: Hvad så hvis hemmeligheden var... nu ved jeg ikke, om der er nogen af børnene, der overhovedet bliver slået derhjemme eller hvad, hvad nu hvis hemmeligheden var, at min far slår mig. Var det så en dårlig hemmelighed?

L: Ja. Altså den var vi ikke sådan inde om. Det var primært om alkohol i hjemmet.

Der er mindst to interessante ting på spil her. For det første er det læreren, der som led i et tema om alkoholmisbrug har introduceret skellet mellem gode og dårlige hemmeligheder. Dette er eleverne imidlertid tilsyneladende ikke selv klar over. I interviewene giver de i hvert fald ikke udtryk for, at det med hemmeligheder er noget, de taler med deres lærere om.

Int.: Ja. Men snakker I ikke... er det noget, som I tror jeres lærere ved, at I går og tænker over?

Inf.b: Næ, det er egentlig mere blandt os selv.

Int.: Ja.

Inf.b: Vi holder hemmeligt.

Inf.b: Nej, jeg kan ikke lige komme i tanke om noget.

Int.: Men hvad, er der sådan så mange ting, som I snakker om, som I tror det ved jeres lærere slet ikke, at I går og tænker over?

Inf.b: Ja. Lidt.

For det andet er det ret tydeligt, at det var læreren, som introducerede distinktionen mellem gode og dårlige hemmeligheder, men det var børnene selv, der kobkede denne distinktion, og generelt hele diskussionen om hemmeligheder, med venskab. Læreren siger selv, at vedkommende alene talte om hemmeligheder i forbindelse med diskussionen af alkoholmisbrug; det er børnene selv, som har overført begreberne fra denne diskussion til deres egen diskussion af venskab, og af hvad det vil sige at være til at stole på. Nogle gange udmønter etiske begreber sig således på andre måder i børnenes verden, end lærere, pædagoger og voksne måske umiddelbart forventer.

Et andet vigtigt emne, som børnene ofte bringer på banen, når de får forklaret, hvad etik betyder, er det at hjælpe hinanden. Tydeligvis er det en central hverdagslig måde, hvor igennem børnene taler om og praktiserer etik. At børnene talte om det med at hjælpe var ofte foranlediget af interviewerens spørgsmål om, hvad det vil sige at være en god ven. Vi fulgte således ofte op på dette spørgsmål ved at spørge om, hvorvidt man også skulle hjælpe andre mennesker, selvom de ikke er ens venner. Her et eksempel fra et interview med elever fra en 5. klasse:

Inf.bd: Man skal være hjælpsom.

Int.: Hvorfor det?

Inf.bd: Fordi hvis man har en ven, som man kun snakker med, som aldrig hjælper én, så er det ikke så godt at have... så sjovt at have en ven, som en der hjælper en.

Inf.bd: Og man skal hjælpe folk, når det er, at de falder.

Int.: Ja. Så de ikke slår sig eller hvad?

Inf.bd: Ja, og så hvis de sidder der helt alene, så kan man godt gå hen til dem og spørge, om de er okay.

Int.: Hvad nu så hvis, så er det dem, man er venner med. Hvad så med dem, der ikke ligesom... man kender dem godt, men de er ikke ens venner.

Inf.bd: Derfor kan man stadig godt hjælpe dem.

Int.: Skal man det så?

Inf.bd: Ja.

Int.: Ja, hvorfor det?

Inf.bd: Hvorfor det?

Inf.bp: Bare høflighed.

Int.: Af høflighed? Er det kun, fordi man skal være høflig?

Inf.bd: Fordi at ellers så skaber man sig selv fjender, og det er ikke særlig klogt.

Int.: Nå ja. Hvad siger du? Er der andre gode grunde til, at man skal hjælpe dem, som ikke ligesom er dem man sådan leger mest med eller er gode venner med eller...

Inf.bp: Så kan de måske også hjælpe andre.

Int.: Nå ja.

Inf.bd: Eller hjælpe én, hvis man selv slår sig. Og der ikke er nogen, der ser det, hvis det kun lige er ham, du selv har hjulpet en gang.

Int.: Det der med at der ikke er nogen, der ser det at man hjælper, er det... at så hjælper man alligevel?

Inf.bd: Altså hvis der kun er en, der er ude i skolegården og hun slår sig.

Int.: Ja. Så hjælper man stadig, selvom der ikke er nogen, der så det?

Inf.bd: Ja. Men kun hvis man ser det.

Int.: Nå ja, det man ikke ser, det kan man jo ikke gøre så meget ved.

Inf.bd: Nej.

Int.: Men hjælper I tit jeres venner? Eller alle mulige forskellige, ikke bare venner, men også de andre.

Inf.bd: Det gør jeg i hvert fald.

Inf.bd: Ja, det synes jeg bare.

Int.: Ja. Er det sådan noget, I snakker om, altså når I nu sådan i dansk og historie og sådan noget, der læser I nogle ting?

Inf.bd: Vi snakker ikke om at hjælpe.

Int.: Snakker I aldrig om det her med at hjælpe?

Inf.bd: Ej det er meget sjældent.

Inf.bp: Ja, det er ikke helt så tit.

Inf.bd: Overhovedet ikke.

Inf.bp: Nej, ikke så tit.

Inf.bd: Jeg synes aldrig, at det sker. Det er kun, hvis vi skal have nogle regler om boldene og..."

I ovenstående interview giver børnene udtryk for, at de aldrig taler om det at hjælpe i klassen. Dette afspejler dog ikke lærerperspektivet, idet hjælpsomhed ifølge læreren er et tema, der bringes op i klassen. Igen ser man, at børnene ikke altid er klar over, hvorfra de har fået de etisk ladede begreber og idéer, som de benytter sig af.

I nedenstående uddrag af et interview med elever fra en 8. klasse er eleverne enige om, at man skal hjælpe andre uanset hvad:

Int.: Ja. Og hvorfor er det så, at man skal gøre det, hvorfor er det, at man skal hjælpe andre mennesker? Eller sin ven i første omgang.

Inf.bd: Altså sådan som jeg har det, og jeg ved, at jeg er ligeglad med, om jeg er venner med dem, eller hvad jeg er.

Int.: Ja.

Inf.bd: Jeg har det sådan, alle mennesker er mennesker, så alle skal behandles ens, så er det lige meget mand, kvinde, sort, hvid. Så skal du bare behandles ens.

Int.: Ja.

Inf.bd: Voksen, børn. Det er lige meget.

Int.: Det er meget klart etisk standpunkt, du har der. Fordi man kunne nemlig spørge, hvis det nu ikke er ens... altså hvis de mennesker, der er omkring en, ikke er ens venner, skal man så hjælpe dem? Der svarer du, at det skal man også. Hvad siger I andre?

Inf.bd: Det synes jeg også.

Inf.bp: Det synes jeg også.

Int.: Ja, hvorfor?

Inf.bd: Ja, fordi det er forkert ikke at gøre det.

Int.: Ja. Så man skal hjælpe alle mennesker?

Inf.bp: Ja.

Int.: Ja? Hvad nu hvis de har været onde mod en selv?

Inf.bd: Så er det lige meget.

Int.: Er det så lige meget?

Inf.bd: Ja, det synes jeg.

Int.: Ja.

Inf.bd: For mig kommer det an på, hvad det er. Hvor voldsomt det er. Hvis de for eksempel bare har slået en, så er det sådan, ja man er sur, lige som det sker, men man kommer over det igen.

I de fleste klasser er der ophængt regler for, hvordan man skal behandle hinanden. Klassereglerne refererer typisk til et lavpraktisk, hverdagsligt niveau, som handler om, hvordan man opfører sig i klassen og over for hinanden. Spørger man børnene om disse klasseregler og konfliktløsningsmodeller, så er det noget, de har arbejdet med siden 1. klasse. Børnene er klart opmærksomme på klassereglerne. Klassereglerne fungerer i klassen, dvs. de angår børnene i klasseværelset og på skolen. Børnene tænker sjældent ud over denne sammenhæng, og i netop denne sammenhæng er klassereglerne ofte implicit i spil.

I det nedenstående uddrag fra et interview med en lærer i 2. klasse spørger intervieweren ind til disse regler, og hvordan de kommer stand:

I: I har så nogle regler, dem brugte vi også lige i forbindelse med de her interview.

L: Klassereglerne.

I: Ja, de der klasseregler. Er det noget, som du har arbejdet med børnene med?

L: Ja, det er noget, vi i fællesskab faktisk har lavet. I 1. klasse havde nogle som de så kan tage udgangspunkt, og så her i 2. havde vi faktisk et forløb med, hvor vi startede med at skrive en masse post-its med alle mulige og sætte dem op på tavlen, og hvad de synes, vi skulle have af regler i klassen, og der snakkede vi om, det er jo noget med, hvordan man behandler hinanden, og hvad må man, og hvad må man ikke, når man er i skole og så noget, og så klassepædagogerne og jeg vi valgte jo så dem ud, og mange af dem det var jo gengangere, så formulerede vi det jo bare sådan, at det kunne passe ind ved alle. Men kan man kan sige den der med at behandle andre, som man selv vil behandles, det kan man sige, det er jo sådan lidt den, der egentlig gør sig gældende for meget af det

I: Og hvor kom den fra den formulering?

L: Jamen det var faktisk nogle af dem der selv havde også, så tænkte jeg, den tager jeg tager med ind over, fordi de havde også meget "man må ikke slå, man må ikke sparke, man må ikke sige grimme ord," og så blev vi også enige om alt det kunne jo faktisk ligge ind under der, også sådan vi havde

nogle få konkrete, sådan at det ikke var alt for voldsomt med for mange ting, så det er nogle, de selv har været med til at lave, og så har vi jo ved siden af, der hænger sådan en kontrakt, hvor de har skrevet under på, at de vil følge den.”

Som det fremgår af interviewet, så er det typisk, at reglerne formuleres i et samarbejde med eleverne. Det viser sig desuden, at den gyldne regel er en del af regelsættet. I de interview, vi havde med eleverne i denne 2. klasse, var det tydeligt, at børnene forstod denne regel, og vi brugte i interviewene klassereglerne til direkte at spørge ind til denne regel.

6.2 Almen etik og fagets mellemkomst

Ud fra vores iagttagelser og samtaler med børn og lærere ser det ikke ud til, at diskussioner af den hverdagslige etik, eksempelvis klassereglerne, typisk leder til mere almene og principielle diskussioner om etik. F.eks. er det ikke sådan, at diskussioner om retfærdighed i klassen fører til dialoger om retfærdighed på et socialt eller globalt niveau. Bevægelsen til det mere universelle niveau, hvor man eksempelvis kan diskutere, hvordan vi helt generelt skal behandle vore medmennesker, hvilke forpligtelser vi har over for naturen, eller om der findes etiske normer, der gælder for alle mennesker, sker derimod typisk ved det, som vi kalder for fagenes mellemkomst.

Fagenes mellemkomst vil sige, at den faglige undervisning formår at bringe etiske temaer og spørgsmål i spil på måder, der åbner for og understøtter mere principielle etiske diskussioner. Tanken er således, at der i en række fag altid allerede er etiske spørgsmål og temaer på spil, og at den faglige undervisning kan give disse spørgsmål en almen form, som gør dem velegnede til fælles diskussion og debat.

For at illustrere denne pointe vil vi i det følgende se nærmere på en række såvel positive som negative eksempler hentet fra undervisningen i de fag, vi fulgte.

6.2.1 Historie

Nedenstående er et eksempel fra et interview med elever i 5. klasse, hvor interviewerens direkte spørger ind til børnenes syn på retfærdighed i forhold til historiefaget og undervisningen i historie. Som man kan se, er børnene fuldt ud i stand til at forbinde retfærdighed med historiske begivenheder og vilkår og diskutere, hvorvidt noget er retfærdigt eller uretfærdigt ud fra et sådant perspektiv:

I: Ja... Snakker I nogen sinde om det her med retfærdighed. Fx hvis I nu hører noget i historie, noget fra gamle dage eller sådan et eller andet, kan I så huske noget, I har hørt der, som I synes: Det var bare uretfærdigt?

D: Ja, de sorte.

I: Ja, hvad lærte I der?

D: Om slaver og sådan noget der.

I: Har I haft om det I historie?

B: Ja.

B: Og det også at ... Der hvor der er krig, der må piger heller ikke spille fodbold. Det er unfair.

I: Ja, okay. Hvorfor er det unfair?

B: Fordi, hvis de godt vil spille fodbold...

I: Har I snakket om det der med, at piger nogle steder i verden, de bliver bare behandlet anderledes end drenge?

B: Nej.

B: Ja, sådan lidt.

B: Og der er også ovre i nogle af landene, så er det bare kvinderne, der skal det hele nærmest.

I: Som skal lave alt arbejdet?

B: Ja, lige som i gamle dage. Så skulle mændene spise først.

Historiefaget viste sig generelt at være meget egnet til at få børnene til at reflektere over etiske problemstillinger, da man i dette fag introduceres til historiske og kulturelle forskelle, som får børnene til at tænke og tage stilling. Det følgende uddrag er fra et interview med elever i en 5. klasse og handler om spørgsmål vedrørende straf og retfærdighed:

"I: Ja, når I nu hører om historien, er der så noget I synes, at den måde, man var over for hinanden på dengang, og hvordan nogle bestemte...

I: Sådan en enevældig konge han bestemte alt.

B: Ja, så synes jeg, det er bedre nu.

B: Men det blev det også senere hen i historien.

I: Hvad så med bønderne? Hvordan havde de det?

B: Meget dårligt.

B: Meget dårligt.

B: Ja, der var sådan en mand, han havde vist glemt at betale til sin husleje eller sådan noget, og så skulle han op på sådan en træhest-agtig, og sidde der i tre dage...

B: Og den var meget skarp.

B: ... ja, og så fik han sådan nogle jernkugler på fødderne-agtig.

B: Så han blev tabt nedaf.

I: Hvordan var det? Altså hvad synes I om det? Hvis det var sådan i dag...

B: Han faldt også af på et tidspunkt, og så løftede de ham op, og så kunne blive der i længere tid.

I: Er det i orden, at man gjorde sådan?

B: Nej.

B: Nej.

I: Hvorfor ikke?

B: Fordi det lige så godt kunne have været os, der her i dag, der skulle... hvis vi havde gjort det.

Mødet med andre tiders værdier og normer får eleverne til at reflektere over, hvordan tingene ser ud her og nu. Dette gør det lettere at få dem til at tale om etiske spørgsmål på

et mere generelt og principielt plan end det hverdagsetiske klasserumsniveau. Dette bliver tydeligt i den nedenstående klasserumsobservation fra historieundervisningen i en 8. klasse, hvor forskellige historiske vilkår eksplicit benyttes som et redskab til at diskutere det etiske begreb retfærdighed. Historielæreren søger således at få eleverne til at reflektere over, hvad der er rigtigt og retfærdigt ved at spille djævelens advokat og stille kritiske spørgsmål til børnene.

Temaet er fra en historiebog og handler om afvigelse og 'du skal være nyttig' Temaet relaterer til perioden omkring Struense. Undervisningen foregår således, at en elev læser referat op ift. det enkelte tema. Derefter går læreren i dialog med udgangspunkt i temaet.

Lærer opsummerer elevens referat: Man blev straffet, hvis man i skolen ikke kunne sine ting. Hvis man ikke bestod konfirmationen, så kunne man ikke blive gift. Tænk at behandle mennesker således! Hvis man ikke kunne præstere, så var der goder, man ikke kunne opnå. Lærer fortæller om skudsmålet, og spørger: Hvad nu hvis elev X opførelsesadfærd blev registreret i et skudsmål?

Det næste tema er 'Piskens tid' Et barn refererer teksten fra bogen.

Læreren spørger børnene om de nogensinde er blevet slået. En dreng svarer bekræftende på dette. Lærer spørger børnene om de kunne forestille sig at få tæsk – henvender sig til D og spørger om straf/disciplin ville være i orden? Lærer går i dialog med børnene om disciplin og straf. Spørger om straf kunne påvirke præstation og spørger om, hvordan belønning virker. En dreng svarer, at man kan begrunde belønning som et middel. En dreng fortæller, at han får penge, hvis han får 12.

Læreren opsummerer og spørger: Men hvad nu hvis D aldrig fik 12?

Læreren fortsætter med at diskutere retfærdighed og peger på problemstillingen, at hvis man ikke kan præstere, så bliver man aldrig belønnet.

6.2.2 Dansk

I udgangspunktet skulle man tro, at danskfaget også kunne være oplagt som forum for dialoger om etik. Megen litteratur rejser, diskuterer og beskæftiger sig med etiske temaer, som det ville være indlysende at bruge som udgangspunkt for fælles diskussioner i undervisningen. I de klasser, vi fulgte, var dette imidlertid ikke tilfældet. Læsning var primært noget, der foregik individuelt af hensyn til de enkelte elevers forskellige læseniveau. En konsekvens af dette var, at der ikke syntes at være noget særligt fokus på fælles diskussioner af det, der blev læst, og derfor heller ikke nogen fælles samtale af de etiske temaer, der indgik i de tekster, som var på pensum.

Nedenstående uddrag fra et interview med elever i en 8. klasse illustrerer dog muligheden af at benytte litteratur til at rejse og diskutere etiske spørgsmål og vække børnenes refleksioner om godt og ondt. Intervieweren spørger direkte eleverne, om de læser bøger om det gode og det onde, hvilket får en dreng til at svare:

Inf.bp: Jo, jeg er også i gang med at læse bog, hvor der også er nogen, der er gode og nogen der er onde.

Int.: Ja. Men hvad med dem, der så er onde og dem, der er gode, hvad er det så, de gør, eller hvad er det, der gør, at de er onde eller gode.

Inf.bp: Altså de prøver at bekæmpe de onde.

Int.: Men hvordan kan man se, at nogen er gode og nogen er onde?

Inf.bp: Fordi de gør det rigtige, altså de gode.

Int.: Ja. Men hvad er så det rigtige?

Inf.bp: Men for eksempel, snakker dårligt til den gode, sådan så de snakker grimt til hinanden eller noget.

Inf.bd: Ja, man kan godt sige, at den gode det er den person, der prøver at hjælpe andre folk, altså hvad der gavner én. Mens den onde prøver så lige at gøre det modsatte.

I en 8. klasse blev der arbejdet med en novelle af I.P. Jacobsen. Arbejdet foregik via en digital læringsportal, dvs. eleverne læser teksten på portalen og besvarer spørgsmål og opgaver, som ligger på denne portal. Novellen handlede om jordens undergang og om, hvordan verdens befolkning efterhånden samler sig ved ækvator. Nedenstående er fra en observation af to piger, hvori der også indgik en dialog med forskeren:

Et par piger taler om skønheden ved, at folk samler sig ved ækvator. En anden pige indvender: 'Men de æder jo hinanden' - hun refererer til teksten... 'Og så tilsværger menneskene hinanden' - synes det er smukt - Det at kærligheden ikke dør og at alle levende ting på hele jorden samles på et sted....

Forsker spørger pigerne om det med skønhed. Pigerne svarer: 'Når der er mest krise, så samler alle folk sig, og hjælper hinanden - står sammen.'

Det interessante ved ovenstående observation er, at den indeholder potentielt interessante etiske temaer, som desværre ikke tages op og diskuteres i klasserummet. Pigerne rejser selv nogle relevante emner og spørgsmål, men disse opfanges og tematiseres ikke af hverken læreren eller læringsportalen. I stedet skal eleverne lave et såkaldt moodboard; en slags collage med klip fra internettet, der illustrerer jordens undergang. Denne opgave får det meste af børnenes fokus i arbejdet med novellen, mens der ikke er megen opmærksomhed på at fortolke eller forstå novellens temaer.

Dette bekræftes af nedenstående uddrag af et interview med elever fra denne 8. klasse, hvor de direkte bliver spurgt til deres arbejde med Jacobsens tekst. Det, eleverne siger, bekræfter, at det etiske aspekt i teksten ikke blev eksplicit tematiseret:

I: Men sådan i dagligdagen, fx når I læser en tekst i dansk fx. Nu læste i J.P. Jacobsen forleden dag. Og jeg kunne sådan høre, I sad og snakkede lidt om nogle forskellige ting. Er der noget i den synes I, der handler om det her med, hvordan vi lever sammen?

D: Okay, der har jeg været fraværende tror jeg.

I: Men I andre kan I huske... jeg hørte nogle sad og snakkede om det her med, at man samledes på ækvator og sådan noget. ... Kan I slet ikke huske, hvad den handlede om

B: Jo, jeg kan godt huske den.

B: Det var det der med at menneskene, det er der, der tilpasser sig så vi overlevede, mens alle dyrene døde og samlede vi alt, der hvor det var varmest og så endte det med lige som en kamp...

B: På liv og død.

B: ... mellem menneskene.

I: Okay, menneskene endte med at kæmpe?

B: Ja.

I: Handler det om etik, synes I?

D: Det kan man vel godt sige. Altså om at det er rigtigt, at man skal bekæmpe sin egen art, for selv at være egoistisk. Det er jo et eller andet etisk spørgsmål.

I: Det har du fuldstændigt ret i. Det er jo nogle af de der spørgsmål, der kommer op, når man er presset.

B: Sådan at slå ihjel for sin egen overlevelse.

I: Ja, nu fulgte jeg jer så ikke efterfølgende, da I talte, jeg ved ikke om I talte om den tekst på klassen, gjorde I det?

B: Jo.

B: Jo lidt.

B: Og vi lavede også collager om det.

B: Vi sad mest i grupper og talte om det.

I: Ja, I sad og lavede sådan noget med jordens undergang og billeder og sådan noget. Men I talte ikke sådan om temaet og sådan det her med, at mennesker stimlede sammen og slog hinanden ihjel?

B: Nej.

Danskfaget og beskæftigelsen med litteratur åbner således for etiske emner og tematikker, som er velegnede til at hæve elevernes etiske forståelse op på et mere alment plan, der går ud over den almindelige hverdagsetik. Dette er, hvad vi kalder for, fagets mellemkomst. At tage sådanne emner op og gøre dem til genstand for fælles drøftelse kræver en aktiv didaktisk indsats fra lærerens side, ellers misser man den myndighedsdannende mulighed, som danskfaget stiller til rådighed.

I samme 8. klasse spurgte intervieweren nogle af eleverne om, hvorvidt og hvornår de taler om etiske emner i undervisningen, og om det sker i forbindelse med, at de læser tekster:

I: Taler I om nogle af de her emner. Fx om det her med om det er i orden at slå folk ihjel eller...

B: Jeg tror vi snakker lidt om det nogle gange sammen.

B: Lidt i samfundsfag.

B: Vi kan også godt komme ind på det i, hvad hedder det, når vi har understøttende, og når vi så sidder og snakker, så kan vi godt komme hen på sådan et emne.

B: Men ellers ikke sådan.

I: Kommer I nogle gange ind på, fx når I læser... hvis I nu læser en tekst eller en novelle eller en roman?

B: Så kan vi godt snakke om det.

I: Hvad har I så læst, og hvad snakker I så om der?

B: Det er fx, hvis der nu nogen i en bog, fordi folk har jo forskellige holdninger, hvis der nu nogle i bogen i en bog, der gør noget forkert. Altså hvis de nu stjæler, men de havde en god grund til det, så kan man sådan diskutere, om man synes, det er okay eller om man ikke synes det er okay.

I: Det er et godt eksempel. Har I læst en bog, der handlede om det?

B: Nej, vi læser flest noveller. Vi læser ikke sådan bøger.

B: Det kommer sgu da an på, hvem du spørger.

B: Vi har lige læst en med sådan et plejehjem, kan I huske den? Hvordan plejehjem var i gamle dage. Der var en dame, hun ville ikke så med hen på det der plejehjem, for så vidste hun godt var sådan... Så hun opførte sig ikke sådan så pænt, og så kunne man så diskutere, om hun havde lov til det, når de bare kom for at hive hende væk fra hendes hjem.

B: Der var også nogle af opgaverne med at vi skulle diskutere det.

B: Ja, præcis. Vi skulle diskutere, om det var okay at fjerne hende der for at tage hende hen på plejehjemmet, fordi hun ikke længere kunne sørge for sig selv, men hun ville gerne være derhjemme.

I: Så det handlede om, om man måtte tvinge hende eller om...

B: Ja.

I: Okay.

B: Jeg tror, det er sådan mest vi snakker om det. Det er sådan vi kommer ind på det gennem historier.

I: Hvordan taler I så om det. Altså jeg kan se I sidder en del med de der portaler, hvor I sidder inde på computeren. Sidder I så og løser opgaver derinde, eller snakker I om det på klassen?

B: Vi løser opgaver derinde, og så snakker vi om det i klassen bagefter.

B: Ja, vi gennemgår, hvad vi har svaret og sådan i de forskellige grupper.

B: Og nogle gange snakker vi bare sådan. Altså nogle gange siger vi bare højt, hvad vi har skrevet, andre snakker vi sådan mere om spørgsmålet.

I: Mmm, hvordan snakker I så om det. Altså er det sådan, at så fortæller X [læreren], så at det her er rigtigt, og at det er forkert?

B: Nej, det gør X ikke.

B: Altså det er sådan nogle gange, hvis det er, at der er et spørgsmål så kan X nogle gange spørge ind, eller spørge mere ind til det, og eller sige noget

ud fra det. Det vi har fået... eller det vi har sagt om det og så... det vi har svaret på spørgsmålene, det kan X også nogle gange snakke om også.

I: Hvordan snakker X så om det? Hvad nu hvis I siger "det var helt fint, at vi tvang hende damen der"...

B: X stiller et åbent spørgsmål, og så lytter X til vores svar, og så til sidst kan X nogle gange selv sige, hvad X selv synes. Men X siger det aldrig før...

B: X vil have, at vi skal begrunde det ned til den mindste detalje. Altså hvorfor vi vil have, at det skal være sådan. Hvorfor...

B: Ikke til mindste detalje.

B: X vil bare gerne have en begrundelse på ift. hvad vi mener, men X siger aldrig, at det er forkert, og det er rigtigt og...

I: Okay.

B: ... vi får lov til at sige vores egen mening.

B: X siger også tit det der andet synspunkt ift. fordi så er der nogle i klassen, der siger den ene ting, og andre mener den anden ting og så synes X det var gode synspunkter og sådan.

To ting er værd at bemærke her. For det første at danskfaget ikke er det første fag, eleverne nævner, når de bliver spurgt, om de diskuterer etiske emner i forbindelse med, at de læser tekster. Det første der falder dem ind er derimod samfundsfag og den understøttende undervisning. Når eleverne så bliver bragt til at reflektere over, hvad de foretager sig i danskundervisningen, så kan de godt se, at der er, eller i det mindste kan være, etiske temaer på spil. For det andet er eleverne meget bevidste om, at læreren ofte bestræber sig på at få dem til både at sige deres mening og argumentere for den. Eleverne kan således godt se, at de forventes at agere på en bestemt måde, men også at der ikke nødvendigvis er en klar forventning om, hvad der er det korrekte svar.

6.2.3 Kristendomskundskab

Faget kristendomskundskab skaber oplagte rammer for mere universelle diskussioner af etiske spørgsmål. Kristendommen og andre religioner har diskuteret etiske og moralske spørgsmål i tusindvis af år og rummer en lang række af verdenshistoriens mest kendte fortællinger om etik. I det nedenstående uddrag spørger intervieweren elever i 5. klasse om det gode og det onde med udgangspunkt i den konkrete undervisning i kristendoms-kundskab:

I: Se nu skal I lige høre: I går, ikke, da I havde X til det der religion der, eller kristendom hedder det vist, så snakkede I om sådan noget med det gode og det onde, og det har I også snakket med Y om, har I ikke?

B: Jo.

I: Hvad handler det om?

B: Det handler om fx hvis Gud han har skabt hele verden, så har jo også skabt det onde, og ja... det handler også om.... vi har også fået at vide af en eller anden med, at hvis Djævelen han har været en engel og sådan noget,

og så ville alle de andre engle de ville sådan... de kunne bedre lide Gud end Djævelen, og så blev Djævelen sur, og så blev han så til Djævelen.

B: Så snakkede vi meget om, hvordan det onde det er blevet skabt og sådan, og så hvad der er godt, og hvad der er ondt.

I: Mmm, hvordan blev det onde så skabt?

B: Der er mange... det er jo lidt folk har forskellige meninger om det, men der var nogle som sagde, at Gud han havde skabt det onde og så Satan... eller at Gud havde skabt Satan og så noget. Jeg ved det ikke...

B: Der er også nogle, der siger, at det er mennesket, der har skabt det onde.

I: Ja.

B: Man kan sådan lidt selv bestemme, hvad det er.

Ved at tage udgangspunkt i de kristne begreber om Gud og Djævelen rejses der hurtigt relativt abstrakte spørgsmål om det ondes betydning, mulighed og retfærdiggørelse. Dette er spørgsmål, der gennem mange århundreder er blevet diskuteret af filosoffer og teologer, men som altså også via fagets mellemkomst kan bringes i spil i en almindelig 5. klasse i Danmark.

6.2.4 Sprogfag

Sprogfag kan også bruges til at rejse og formidle etiske problemstillinger. En sprogfaglærer udtaler eksempelvis følgende om, hvordan man gennem arbejdet med andre kulturer kan formidle etiske problemstillinger:

I: Hvad har du af andre fag end dansk, hvor du så kunne bruge det her?

L: Jeg har sprogfag..., og der snakker man jo meget om kultur og sammenligner kulturer.

I: Kommer der også nogle etiske emner ind der?

L: Ja, det gør der. Ikke så meget i begynderundervisningen, for det er jo meget ordforrådsindlæring, men man kan sige, når man kommer op i overbygningen, så er der jo væsentligt flere emner som byder ind til de der etiske diskussioner omkring racisme fx eller apartheid. Altså det her med bare at være ung, og de problemstillinger man støder ind i der.

I historiefaget var det den historiske afstand mellem fortidens og nutidens etiske normer, der åbnede for principielle etiske diskussioner. I sprogfagene er det derimod den kulturelle afstand mellem "vores" og "deres" normer, der tjener denne funktion.

6.2.5 Natur og teknik

Faget natur og teknik giver ligeledes mulighed for at formidle etiske temaer, f.eks. spørgsmål om forholdet mellem mennesket og naturen eller mellem mennesket og teknologien. Nedenstående uddrag fra en observation af undervisningen i faget natur og teknik i 2. klasse knytter an til det førstnævnte spørgsmål: relationen mellem menneske og natur.

Undervisningens tema er vand, og den konkrete undervisningsaktivitet går ud på, at børnene gennem et eksperiment skal lære om, hvordan vand bliver rensset, når det løber gennem jord. Det bagvedliggende etiske tema i undervisningen handler således om menneskets ansvar i forhold til forurening og overforbrug af naturens ressourcer.

Lærer fortæller, at mennesket er det største svin. Spørger børnene om de ved, hvor meget mad en familie smider ud årligt. Lærer søger på smartboard. Børn afventer roligt. Opsummerer at i DK smider vi 260 ton ud – viser hjemmeside.

Taler med børn om alt det, vi smider ud. Fortæller om, at affald kan rumme giftige ting, så at vi, når vi brænder det af, risikerer, at regnen bliver forurenset. Fortæller videre, at når der er affald i jorden, og vandet går igennem, så bliver vandet svinet til.

Lærer fortæller om lossepladser i gamle dage. Affald bliver trykket ned gennem jorden.

Finder video fra Kommuner & Regioner: Fumler med video.

Opsummerer budskabet: Vi kan alle gøre noget. Når man går i bad – spare på vandet.

Fortæller børnene, hvor meget vand man bruger, når man bader. Fortæller om dengang, man rensede pensler i terpentinsmed og bare smed det ud. De var ikke så oplyste, siger læreren. Hvis alle forurener, så bliver det til meget.

At læreren, der stod for denne undervisning, var meget bevidst om, at denne undervisning også havde et etisk aspekt, fremgår af nedenstående interviewuddrag:

L: Var I inde at se det der forløb? Anden gang var vi i ..., men første gang var med vand, hvor vi snakkede, og der havde vi faktisk op til snakket om det med vandforbrug. Hvordan skal vi behandle vores grundvand? Skal vi bare hælde kemikalier ud på jorden? Skal vi bare lade vandet løbe? Den får de jo nu, men vi har snakket om situationen nede i Sydafrika lige nu. De løber jo tør for vand. Hver husstand må hente noget med 87 liter om dagen, men der er så også nogle, der ikke vil gøre det. Der er nogle, der åbner og bruger mere vand, og så kan man jo også tage den diskussion og sige "er det rigtigt, eller er det forkert?" Der ville man kun begynde at snakke om det med moral og etik, og så ville nogle sige, at det er forkert og så: "Hvorfor det?" Så er det fordi, det vil gå ud over andre. Altså nu er det ikke, hvordan mennesker behandler hinanden, men det er det jo alligevel med, hvordan behandler jorden og brug eller nogle vil kalde det misbrug af vores ressourcer faktisk vil gøre skade på andre mennesker, så der snakker vi også om, hvad kan man gøre med drikkevandet, ud over at vi selvfølgelig kan rense det, så der kommer det da.

I: Er det noget, som du er meget bevidst om?

L: Jeg prøver da at lægge op til, at man skal forstå det. I dag i Danmark der bliver jo, hvis man forurener, så får man jo en bøde, hvis man bliver taget, og der har jeg jo lidt den der holdning, at hvis jeg fx siger noget til nogle børn: "I skal ikke larme," så kan der jo være to årsager til det. Den ene det er, at hvis de lader vær med at larme, det er fordi de er bange for at få skæld ud, men det er jo ikke derfor, at de skal lade vær med at larme, det er jo fordi, at de skal forstå, at det er for at tage hensyn til de andre. Det er jo den virkelige grund. Så når man først har lært dem, at det er fordi, det er til ikke kun mit eget bedste, men også til alle de andre, så har man jo nået det rigtige punkt, men hvis de er bange for konsekvenserne, det er jo ikke det rigtige. Det er jo ikke den dybdegående. "Hvorfor må du ikke køre for hurtigt?" "Det er fordi, jeg kan få en fartbøde." Det er jo ikke rigtigt. Det er jo ikke den, du skal forholde dig til. Det er jo faktisk, at du kan slå et andet menneske ihjel eller komme til at gøre skade på et andet menneske, og hvis man forstår det, og så siger: "Det er fordi, jeg kan gøre skade på et andet menneske," men det er da mere korrekt at forholde sig til, end hvis jeg siger: "Det er fordi, jeg kan få en bøde." Jeg vil hellere have, at de forstår det der, end at man siger: "Det er fordi, jeg kan få en bøde." "Nej, det er ikke derfor. Det er fordi, at jeg kan komme til at gøre noget som langsigtet har en konsekvens både, hvis du slår en ihjel, men det kommer også til at påvirke en selv."

I: Så udefra-regulering og indefra-regulering?

L: Ja, netop. Jeg vil hellere have den inde fra. Altså at man selv kan se fornuften i det her, i stedet for at det er noget andet.

Som man kan se, er læreren meget bevidst om, at undervisningen ikke kun har et fagligt indhold, men også handler om at bibringe eleverne en forståelse af de etiske implikationer af det emne, de arbejder med, i dette tilfælde forurening. Børnene skal ikke blot lære om forurening og heller ikke blot "udefra" forstå, at forurening er forkert. De skal tværtimod bringes til "indefra" at forstå, at forurening og vandspild er ufornuftigt og uetisk ikke blot for dem selv, men for os alle.

Natur og teknik er endnu et glimrende eksempel på et fag, hvor der er righoldige muligheder for etiske diskussioner, men hvor disse muligheder ikke altid gribes af læreren.

Dette blev tydeligt under en observation af et andet undervisningsforløb i natur og teknik. Denne gang var temaet robotter, og læreren præsenterede eleverne for forskellige typer af robotter. Læreren fortalte eksempelvis, at politiet er begyndt at bruge droner til at overvåge folk med, og viste billeder af en robotsæl og forklarer, at nogle mennesker bliver venner med sådanne 'sæler'. Det sidstnævnte eksempel får en pige til at udbryde, at hunde jo bliver brugt til det samme, men at hunde, modsat robotsæler, er levende.

Begge lærerens eksempler rejser helt åbenlyse og påtrængende etiske spørgsmål. Er det okay at benytte droner til at overvåge folk? Hvad med privatlivets fred? Er der forskel på at være venner med en levende hund og en ikke-levende robotsæl? Hvilken betydning får

velfærdsteknologier som eksempelvis robotsæler for menneskers omgang med hinanden? Og mange flere. Disse spørgsmål fik ikke fokus i denne undervisningssituation.

Da vi senere spurgte læreren om dennes syn på etik i forhold til faget natur og teknik, fremgik det klart, at vedkommende mente, at etiske problemstillinger både kan og skal spille en rolle:

I: Tænker du nogensinde etikken ind? Nu er fx det der robottema der, at der kan være noget etik forbundet med, at robotter overtager...

L: Ikke sådan når jeg sidder derhjemme sådan lige og tænker: "Hvad tænker de sådan lige der". Altså der er jeg ikke sådan den store, men så alligevel så tænker man jo over det, altså på lang sigt. Altså sker der noget, og hvad tænker børnene egentlig med det, det sidder jeg da også hjemme, men det er ikke sådan at i hvert emne, at man tænker over det. Sådan tænker jeg ikke.

I: Jeg tror, du havde et billede med den der sæl, som den gamle sidder med, der har også været noget af det, man har talt om. Sådan også det etiske aspekt. Er det noget, du forestiller, du sådan kunne gå ind og snakke med dem om?

L: Altså det kunne jeg godt gøre. Jeg tænker også, at det har jeg selv set i fjernsynet, så tænkte jeg, det var også vigtigt, de så det. Altså hvad gør man egentlig? Hvad gør de ældre, fordi man bliver også selv gammel engang? Altså sidder der mutters alene. Altså det tænker man da over, det tænker jeg da.

I: Ja, hvad er det etiske i at stikke dem en robotsæl, "værsgo".

L: Altså sker der noget med de ældre, når de sidder med sådan en. Altså jeg har ikke selv oplevet det overhovedet.

I: Men vel også det etiske i at erstatte et andet menneske med en robot.

L: Jo, ja, og hvad hvis man nu erstatter... Hvis der kom en robot gående som menneske. Man ville da kigge lidt. Hvordan ville man tiltale dem, og ville de kunne det samme som en selv, synes jeg egentlig er lidt spændende også. Altså det kan godt være, at det også det, det kommer ind på, og det er klart, nu er de jo begyndt at forholde sig til, når de når 5... 2. klasse ville jeg ikke så meget endnu.

I: Nej, ikke på det plan.

L: Ikke på det plan overhovedet.

Og lidt senere i samme interview:

I: Hvor meget synes du det der med det etiske i forhold til det faglige, det her med at finde ud af, hvordan robotten fungerer og alle de der ting, hvor meget synes du, det skal fylde i sådan et fag som natur/teknik?

L: Jeg synes da, det skal også fylde. Altså jeg ved ikke, hvor mange procent det sådan skal fylde, men jeg synes det skal fylde, og jeg synes også, man skal komme ind på det hver gang, man kan og inddrage de der ting, man nu kan i det. Det synes jeg også er vigtigt, fordi det er jo at skabe en helhed, at

børnene kan se: "Nåh, hvis jeg nu programmerer sådan en robot, hvad skal den så kunne, og har det nogle betydning for mig, når det bliver ældre, og kan den få det?" At de ligesom kan se sam... At det faktisk kan bruges til noget, men hvad gør det faktisk ved at erstatte fx os eller noget andet.

Problemet er således ikke, at læreren ikke vil medtænke de etiske spørgsmål. Der er snarere tale om et didaktisk problem, nemlig at læreren ikke er opmærksom på at inddrage de etiske tematikker i en konkret undervisningssammenhæng. Og denne usikkerhed afspejler sig i, eller udspringer måske snarere af, en mere overordnet usikkerhed omkring, hvordan man skal tænke det etiske ind i undervisningen og skolen som sådan.

Afslutning

Afslutningsvis vil vi pege på vigtige temaer og pointer, som har vist sig i arbejdet med dette pilotprojekt. Det er et interessant fund, at stort set alle børn, vi interviewede, ikke kendte til ordene etik og moral. Endvidere er det interessant, at lærerne kun i meget ringe omfang brugte ordene etik og moral, og at de håndterede etiske spørgsmål indirekte.

Det er desuden interessant, at etiske spørgsmål viser sig i et spændingsfelt mellem en hverdagsetik og en mere almen og universel etik. Det spændende her er, hvad det er, der formidler de forskellige niveauer af etik, og hvordan det foregår i skolen. Det svar, som dette pilotprojekt har givet, er, at der på den ene side er et hverdagsligt niveau, der især formidles gennem klassenormer og regler, mens der på den anden side er et alment og universelt niveau, der primært formidles ved fagenes mellemkomst. Det er i de faglige samtaler med børnene, at etikken kommer op på den store klinge, og at der f.eks. diskuteres spørgsmål om retfærdighed i samfundet og verden, eller hvorvidt vores vandforbrug er problematisk for det fremtidige liv på jorden. I projektet blev det også tydeligt, at nogle fag er mere egnede til at være udgangspunkt for denne type af diskussioner, men at alle fag potentielt rummer muligheder for at sætte etik på dagsordenen.

Pilotprojektet har haft som formål at afdække, hvad der foregår i den danske grundskole. I og med at vi kun har besøgt udvalgte klasser på 3 skoler, så er det naturligvis begrænset, hvilken udsigelseskraft vores konklusioner har, men vi vurderer, at de giver en orientering i forhold til fremtidige og mere dybtgående undersøgelser. Metodisk skal der arbejdes videre med såvel tilgange til observationer og interviews. Projektet har, som det fremgår, været eksplorativt, hvilket har betydet, at vi har eksperimenteret med forskellige tilgange. Udgangspunkt har været Benners triademodel, og vi har derfor spurgt ind til kendskab til etiske og moralske begreber, etiske dilemmaer og også i et mindre omfang til moralsk-etisk handlingskompetence. Alle niveauer i Benners model vil kunne danne udgangspunkt for i samarbejde med lærere og pædagoger at udarbejde forskellige typer af tiltag og eksperimenter med henblik på at fremme elevernes etiske viden, dømmekraft og udkastkompetence. Sådanne tiltag vil være relevante med henblik på at udvikle en etikdidaktik med henblik på både at styrke pædagogernes og lærernes opmærksomhed på at inddrage etiske spørgsmål i undervisningen.

Et af de spørgsmål, som vi har stillet os i forbindelse med projektet, er, hvorvidt etik med fordel kunne være et fag i den danske folkeskole. Vi har ikke et fuldentt svar på dette, men det står klart for os, at samtale om etik bør stå stærkere i skolen. Dermed mener vi, at børnene med fordel kunne arbejde mere eksplicit med etiske begreber, problemer, dilemmaer og argumenter, og at lærerne kunne være mere opmærksomme på at inddrage

etiske aspekter i deres undervisning. Også pædagogerne i skolen kunne være tydeligere omkring deres egen rolle i forhold til at formidle praktisk etik. En større opmærksomhed på etiske spørgsmål, etiske begreber, etisk dømmekraft og udkastkompetence samt etisk argumentation vil kunne bidrage til, at børnene på mere kvalificeret vis vil kunne indgå i de mange etiske diskussioner, som vil vise sig i fremtiden.

Afslutningsvis vil vi gerne takke Aarhus Universitets Forskningsfond for at bidrage med økonomiske midler, der gjorde projektet muligt.

Referencer

- Aristoteles (2000). *Etikken*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Benner, Dietrich & Nikolova, Roumiana (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*, München: Ferdinand Schöningh.
- Bertelsen, Ulf Dalvad (2016). 21st Century Skills. Om det 21. århundredes kompetencer – fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje. Tilgængelig pr. 30-11-2018 på: https://www.videnomlaesning.dk/media/2080/21st-century-skills-ulf-dalvad_berthelsen.pdf
- Bjørnholt, Bente, Boye, Stefan, Flarup, Lasse Hønge, & Lemvig, Kasper (2015). *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. KORA: Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning. <https://www.kora.dk/media/4618952/11019-erfaringer-den-nye-folkeskole.pdf>
- Boersema, David (2014). Introduction: Dimensions of Moral Agency. I: D. Boersema et al. (red.), *Dimensions of Moral Agency* (p. 1-12). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, s. 1-12.
- Bruun, Jens, Lieberkind, Jonas, & Schunck, Heidi Bay (2017a). *ICCS 2016. Udvalgte hovedresultater*. København: DPU – Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/IEA-ICCS/ICCS2016_Udvalgte_hovedresultater.pdf
- Bruun, Jens, Lieberkind, Jonas, & Schunck, Heidi Bay (2017b). *ICCS 2016. Internationale hovedresultater*. København: DPU – Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/IEA-ICCS/ICCS2016_Internationale_hovedresultater.pdf
- Bruun, Jens, Lieberkind, Jonas, & Schunck, Heidi Bay (2017c). *ICCS 2016. Det europæiske modul*. København: DPU – Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/IEA-ICCS/ICCS2016_Europaeisk_modul.pdf
- Dagtilbudsloven (2016). Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud mv. til børn og unge. LBK nr. 748 af 20/06/2016. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182051>

- Dammer, Karl-Heinz, & Wortmann Elmar (2014). *Didactica Nova, Band 23. Mündigkeit. Didaktische, bildungstheoretische und politische Überlegungen zu einem schwierigen Begriff* (p. 58-76). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Derrida, Jacques (2005). *The Politics of Friendship*. London: Verso.
- Durm, Mark, & Pitts, Shane (1993). Heinz Dilemma? Let the Subject Choose! *Psychological Reports*, 73(3) Supplemental, 1399-1402.
- Folkeskoleloven (2017). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 1510 af 14/12/2017. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651>
- Guvå, Gunilla, & Hylander, Ingrid (2005). *Grounded theory: et teorigenererende forskningsperspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Holst, Jonas (2015). *Venskab. Det gode mellem mennesker*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (2011). *Kompetence. Hvad – Hvorfor – Hvordan?* København: Samfundslitteratur.
- Kant, Immanuel (1990 [1797]). *Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Kant, Immanuel (1999 [1785]). *Grundlæggelse af Sædernes Metafysik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kant, Immanuel (2017 [1784]). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? I: M.H. Jeppesen et al. (red.), *Oplysning, historie, fremskridt – historiefilosofiske skrifter* (p. 64-74). Aarhus: Forlaget Slagmark.
- Kohlberg, Lawrence (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. I: D. Gosh (red.), *Handbook of socialization theory and research* (p. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Nielsen, Carsten Fogh (2016). Om begreberne moral og etik. Tilgængelig på Turbulens.net: <http://turbulens.net/om-begreberne-moral-og-etik/>
- Nielsen, Carsten Fogh (2017). Det almene myndighedsbegreb. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(2), 6-21.
- Nielsen, Carsten Fogh (2018). Personlig myndighed og professionel fagudøvelse. Aarhus Universitet. Upubliceret.
- Petersen, Kirsten Elisa, & Erlandsen, Torsten (red.) (2017). *Pædagogen som myndighedsperson*. København: Samfundslitteratur.
- Rasmussen, Jens (2015). Folkeskolereform 2014. I: J. Rasmussen, C. Holm, & A. Rasch-Christensen (red.), *Folkeskolen - efter reformen* (p. 9-44). København: Hans Reitzels Forlag.
- von Humboldt, Wilhelm (1960 [1793]). Theorie der Bildung des Menschen. I: A. Flitner & K. Giel (red.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in Fünf Banden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Wiberg, Merete (2007). *Frihed som praksisværdi i moralsk og etisk læring*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitet Tilgængelig pr. 01-12-2018 på

http://pure.au.dk/portal/files/84557390/frihed_som_praksisvaerdi_i_moralsk_og_etisk_laering.pdf

Wiberg, Merete (2017). Etik og værdier i udøvelsen af og dannelse til myndighed. I: K.E. Petersen og T. Erlandsen, (red.), *Pædagogen som myndighedsperson*. København: Samfundslitteratur.

Bilag

Spørgeguide til lærerinterviews

1. Hvad forstår du ved etik? Hvilke emner og begreber falder dig ind, som er relevante i forhold til henholdsvis 2., 5. og 8. klasse?
2. Taler du med børnene om etik – og gør du det direkte (bruger ordet etik) eller mere indirekte?
3. Hvor bevidst taler du med børnene om etiske emner i forbindelse med fagene – dansk, historie, natur/teknik, samfundsfag, kristendom? Forsøger du at lære dem etisk argumentation?
4. Hvilke etiske emner/problemer (bevidst/ubevidst) fornemmer du, at børnene tumler med?
5. Undersøger du af og til, hvilke etiske spørgsmål børnene tumler med?
6. Prøver du at være en slags rollemodel for børnene i forhold til det etiske?
7. Er det din rolle som lærer at formidle etik?
8. Kunne du forestille dig, at man skulle undervise i faget etik i skolen, og hvad skulle være begrundelsen?
9. Hvilken rolle mener du, skolen skal have i forhold til at opdrage børnene til at tale om etik – og drøfte etiske emner og problemstillinger?
10. Den normative dimension – hvilke overvejelser gør du dig ift. at formidle, hvad der er rigtigt og forkert? Tænker du over, hvorvidt de formidler egne holdninger/eller et tilbud om refleksion?
11. Sociale medier.
12. Giver det forskellige muligheder for at arbejde med etik, når børn henholdsvis arbejder individuelt og i fællesskab: individuel undervisning vs. klasseundervisning?

Spørgeguide til elevinterviews (blev løbende tilpasset de enkelte klassetrin)

1. Ved I hvad etik er – Ved de hvad etik er? – Handler om, hvad der er rigtigt og forkert. F.eks. hvis man diskuterer, om det er rigtigt eller forkert at slå andre mennesker, så taler man om etik. Eller hvis man diskuterer, om det er rigtigt eller forkert at lyve. Eller om det er rigtigt eller forkert at slå andre mennesker

ihjel. Etikken handler om leveregler, men i etikken diskuterer man og argumenterer for, hvad der er rigtigt og forkert. Dvs. at i udgangspunktet kan man diskutere alting.

2. Taler I om den slags emner, som f.eks. at man ikke må lyve, slå, stjæle – altså hvad der er rigtigt og forkert i dansk eller natur/teknik, historie eller kristendom?
3. Er der en regel for, at man f.eks. ikke må lyve eller slå?
4. Tema vedr. fag (f.eks.: I diskuterede forleden i historietimen, om det er rimeligt at samuraikrigere skal slå sig selv ihjel, hvis de taber deres ære).
5. Eksempler fra opslagstavler med regler (jeg kan se, at I har de her tændstikker, bomber på jeres opslagstavle. Hvorfor hænger de der? Skal de hjælpe jer med at huske noget? Hvordan har I talt med jeres lærer om det her med at slå på hinanden?)
6. Provokerende spørgsmål: Hvorfor må man ikke slå? Hvorfor må man ikke stjæle? (Heinz eksemplet).
7. Disciplinering. At adlyde: Skal man altid adlyde sin lærer – sin leder?
8. Skal man altid følge regler?
9. Ved I hvad pligt er – skal man altid gøre, hvad der er din pligt?
10. Hvornår er noget retfærdigt – kan I give eksempler på dette? Hvornår er noget uretfærdigt?
11. At være til at stole på – f.eks. at holde på en hemmelighed.
12. Hvad vil det sige at være en ven?
13. Sociale medier – Instagram/Facebook – hvad sker der.
14. Ved I, hvad læreren gerne vil have jer til, når de fortæller jer, hvad der er rigtigt eller forkert at gøre – siger de bare, hvad I skal, eller spørger de om jeres mening? (læreren som djævelens advokat – at spille bolden tilbage).

Interviewguides til forældre

Fokus på samspillet mellem skole og hjem

1. Hvordan forstår du etik? (Forklare etisk myndighed som det, der opstår i dialogen mellem elever/pædagoger og børn – viser sig i 1) Lærere og pædagogers formidling af etik via fag og det sociale liv i klassen 2) Elevernes forståelse på baggrund af dialogen mellem dem og lærer/pædagog. Den etiske myndighed: At være et ansvarligt individ, der kan reflektere over egne handlinger og forståelser mhp. syn på, hvad der rigtigt og forkert (eksempler: At stjæle, lyve, holde/ikke

holde på hemmeligheder, at være til at stole på, bidraget til fællesskabet, kritisk stillingtagen).

2. Hvem har opgaven at opdrage børnene til at agere moralsk og være i stand til at reflektere over egne handlinger – det etiske aspekt? Er det skolen=lærere og pædagoger og/eller forældrene? Og hvad er lærerens rolle at være rollemodel? Er det lærerens rolle at forklare børn om etik – teoretisk og praktisk? Hvad er dit syn på, hvordan lærere og pædagoger håndterer deres egne normer i forhold til at formidle etisk myndighed? Indoktrinering/manipulation.
3. På hvilken måde ser du, at samspillet foregår mellem skole og hjem? Hvordan supplerer I hinanden? Går du som forældre ind og taler med dit barn om, hvad de arbejder med i skolen? 1) Det faglige og de etiske problemstillinger, som dukker op her 2) Det sociale liv i klassen – respekt for hinanden, integritet, retfærdighed, mobning.
4. Kan du give eksempler på, hvad du taler med dit barn om, som er relateret til, hvad der sker i skolen?
5. Kan du give eksempler på, hvordan du selv som forælder opdrager dit barn til etisk myndighed?
6. Hvilken rolle spiller de sociale medier ift. børns samvær med hinanden? Foregår der ting på de sociale medier, som bryder med, hvad du betragter som moralsk rigtigt – og taler du med børnene om dette?
7. Hvordan ser du skolens rolle ift. at opdrage og danne børnene med henblik på etisk myndighed?

Spørgeguide til interviews med pædagoger

1. Hvad forstår du ved etik? Hvordan er du bevidst om formidling af etik i hverdagen?
2. Taler du med børnene om etik – gør du det direkte (bruger ordet etik) eller mere indirekte? Hvordan – kan du give et eksempel?
3. Hvor bevidst taler du med børnene om etiske emner i forbindelse med situationer, hvor det kunne være relevant? Forsøger du at opfordre dem til etisk refleksion og lære dem etisk argumentation?
4. Hvilke etiske emner/problemer (bevidst/ubevidst) fornemmer du, at børnene tumler med?
5. Undersøger du af og til, hvilke etiske spørgsmål børnene tumler med?
6. Prøver du at være en slags rollemodel for børnene i forhold til det etiske?
7. Er det din rolle som pædagog at formidle etik?

8. Hvilken rolle synes du skolen – og herunder SFO – skal have i forhold til at opdrage børnene til at tale om etik – og drøfte etiske emner og problemstillinger?
9. Den normative dimension – hvilke overvejelser gør du dig i forhold til at formidle, hvad der er rigtigt og forkert? Tænk du over, hvorvidt du formidler egne holdninger/eller et tilbud om refleksion?
10. Sociale medier.
11. Hvordan arbejder du med etik i forbindelse med inklusion? Altså når du skal forsøge at påvirke til inklusion i hverdagen.

Appendix: Det overordnede projekt

'Etisk myndighed i daginstitution og grundskole' er paraplybetegnelsen for en række delprojekter, som sigter mod at undersøge og afdække, hvorledes danske daginstitutioner og grundskoler bidrager til at udvikle og danne børns og unges etiske myndighed. Det pilotprojekt, der behandles i denne rapport, fokuserer alene på skoleområdet, herunder (om end kun i mindre grad) skolepædagogernes rolle i grundskolen. Nedenfor følger en kort beskrivelse af det samlede projekts overordnede problemfelt.

Etisk myndighed i daginstitution og grundskole

Mennesker fødes ikke som etisk myndige individer. Etisk myndighed udvikles, dannes og etableres i løbet af barn- og ungdommen. I Danmark spiller den institutionaliserede omsorgs- og uddannelsessektor (daginstitutioner og grundskoler) en væsentlig og uomgængelig rolle i denne udvikling. I 2013 blev 67,9 % af alle 0-2-årige og 97,2 % af alle 3-5 årige børn således passet ude (NDS 2014 #146), mens et overvældende flertal af alle danske børn og unge i alderen 6-15 var indskrevet enten i folkeskolen (79 %), en fri grundskole (15 %) eller en specialskole/et dagbehandlingstilbud (2 %) (NDS 2013 #213).

På trods af dette foreligger der ingen systematiske empiriske danske studier af udviklingen af børns og unges etiske myndighed i skole- og daginstitutionssammenhænge. Den danske pædagogiske forskning har derimod fokuseret på enten spørgsmål vedrørende demokratisk og politisk dannelse og medborgerskab eller på spørgsmål relateret til etableringen af en pædagogisk eller lærerfaglig professionsetik, dvs. dannelsen af *lærerens* eller *pædagogens* etiske kompetencer.

Forskningsprojektet "Etisk myndighed i daginstitution og grundskole" sigter mod at udfylde dette hul i den danske forskning. I første omgang er målet at kortlægge og afdække, hvordan der i danske daginstitutioner og grundskoler rent faktisk tales om, reflekteres over og arbejdes med udviklingen af børns og unges etiske myndighed. På denne baggrund vil projektet efterfølgende i samarbejde med lærere og pædagoger søge at udarbejde forslag til, hvorledes dette arbejde kan forbedres eller kvalificeres.

Projektets metodiske tese er, at en række af disse sociale og almenmenneskelige færdigheder med fordel kan beskrives som "etisk myndighed". Projektet er inspireret af dels det svenske forskningsprojekt "Vad kan man lære i etik (EthiCo)", dels det tyske forskningsprojekt ETiK, der begge gør begrebet om "etisk kompetence" til teoretisk og analytisk grundbegreb i deres undersøgelser af børns moralske udvikling i det offentlige skolesystem.

Grunden til, at vi valgte at bruge begrebet etisk myndighed som projektets omdrejningspunkt, er dets historisk tætte relation til dannelsesbegrebet. Som med dannelsesbegrebet

er det ikke muligt at foretage en direkte oversættelse til engelsk, men inden for den tyske dannelsesstradition findes begrebet 'Mündigkeit'.

Projektet vil undersøge det faktiske etiske arbejde på grundskole- og daginstitutionsområdet på fire niveauer:

1. *et policy-niveau*, som fokuserer på, hvorledes "etisk myndighed" beskrives og operationaliseres i relevante policy-dokumenter (love og lovudkast, bekendtgørelser, studieordninger, professionsetikker mv.). Den primære undersøgelsestilgang her vil være policy- og dokumentanalyse.
2. *et diskurs-niveau*, som fokuserer på, hvordan danske pædagoger og lærere konkret reflekterer over og taler om (deres arbejde med at udvikle) børns og unges etiske myndighed. Den primære undersøgelsestilgang vil her være interviews med lærere og pædagoger. Derudover vil der indgå interviews med forældre med henblik på at afdække forældrenes syn på skolens opgave i forhold til at udvikle børnenes etiske myndighed.
3. *et praksis-niveau*, som fokuserer på, hvorledes danske pædagoger og lærere konkret arbejder med at fremme og udvikle børns og unges etiske kompetence. Den primære undersøgelsestilgang vil være klasserums- og stueobservation. Et særligt fokus i skoledelen vil være, hvordan etik både formidles gennem fagene og i skolens hverdagslige liv.
4. *et udviklings-niveau*, hvor forskere i samarbejde med lærere og pædagoger vil udvikle og efterprøve materiale, der kan styrke etisk opmærksomhed og kompetencer med henblik på dannelse af etisk myndighed. Effekten af dette arbejde vil blive undersøgt kvantitativt og kvalitativt gennem interviews med og spørgeskemaer rettet mod elever i grundskolen samt indsamling og analyse af pædagogers og daginstitutionsbørns narrative genfortællinger af etiske problemstillinger.

