

# **Å utvikle etisk kompetanse med 3H-modellen: En studie av etekdidaktisk undervisningsdesign med VR**

**Simon Simchai Hansen & Knut Aukland**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2023:4**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023:4

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Å utvikle etisk kompetanse med 3H-modellen: En studie av et etikkdidaktisk undervisningsdesign med VR

Simon Simchai Hansen

Knut Aukland

*Abstract: Inspired by design-based research, this article reports on an intervention in moral education aimed to strengthen the students' ethical competence (age 11–13). The instructional design utilized VR and a 360-degree video depicting bullying, allowing the students to take the position of a student who is both a witness to and a victim of bullying. A model of ethical competence with three dimensions (cognitive, emotional, and action) was developed in creating the instructional design, and then applied in the analysis of the data consisting of 30 student texts and three focus group interviews. In our analysis we further develop our proposed model of ethical competence, and discuss key tendencies in the students' ethical reflections, including their emphasis on consequences for themselves, ability to take the perspective of another, and trust in adult caretakers to solve their problems.*

**KEYWORDS:** MORAL EDUCATION, ETHICAL COMPETENCE, CHARACTER EDUCATION, TEACHING ETHICS, VIRTUAL REALITY

**About the authors:** Simon Simchai Hansen, lector, Marienlyst skole (Oslo). Hansens forskningsinteresser inkluderer etikkdidaktikk, religionsdidaktikk, designforskning og teknologi.

Knut Aukland, førsteamanuensis, OsloMet. Auklands forskningsinteresser inkluderer religionsdidaktikk, religionsdidaktisk teori, teknologi i religionsdidaktikk, refleksivitet og indisk religion. Aukland er skaper av formidlingsprosjektet [www.KRLEpodden.com](http://www.KRLEpodden.com). Se forskerprofil på: <https://www.oslomet.no/about/employee/knutau/>.

**Acknowledgement:** We would like to thank the collaborating school and teacher who gave us access to the classroom, the first author's partner for proof reading, and the anonymous reviewers for their feedback.

## Innledning

Etikkundervisning innenfor rammene av et religions- og livssynsfag er en utfordring. I den nordiske konteksten har faget sine røtter i teologien, og etikken har derfor historisk sett vært nært knyttet til kristendom og religioner, selv om finske skoler i dag kan tilby emnet *Sekulær etikk* (Löfström og Wiberg 2022: i). I Norge har mange inntrykk av at etikkundervisningen de siste årene har vært nært knyttet til at elevene skal lære om etiske systemer, frem for alt plikketikken ved Immanuel Kant, utilitarismen ved Bentham og Mill, og dydsetikken ved Aristoteles (jf. Vestøl 2011). Vi ser det samme i Sverige (Sporre 2019). Dermed har undervisningen vektlagt det kognitive og i mindre grad siktet på å utvikle elevene som moralske aktører utover at de lærer om og anvender moralteori. Det er derfor relevant å spørre: Bør ikke et hovedanliggende for etikkundervisningen være å legge til rette for at barna utvikler god dømmekraft og praktisk klokskap (jf. Franck & Löfstedt 2015: 8), at de blir gode og rettferdige samfunnsborgere (Löfström & Wiberg 2022: i), og at de dannes i retning av menneskelig modenhet og visdom (Helskog 2012)? Vil ikke mange si at kjernen med etikkundervisning bør være at den kan bidra til elevenes faktiske handlinger i verden og “medverka till att...barn och ungdomar kan utveckla ett etiskt förhållningssätt som rymmer både klokhets, medkänsla, varsamhet och empati” (Franck & Löfstedt 2015, s. 8)?

De siste årene har etikkdidaktikken blitt mer aktualisert og etablert som et eget fagfelt i Norden, med Sverige i føringen (Franck 2017a). Et nylig publisert temanummer i dette tidsskriftet er et godt tegn på denne utviklingen (Löfström & Wiberg 2022). I utgaven er det inkludert studier fra Sverige, Danmark og Finland, mens Norge glimrer med sitt fravær. I denne artikkelen ønsker vi derfor å bygge videre på den seneste etikkdidaktiske forskningen i Norden, med en empirisk studie på utvikling av etisk kompetanse med en undervisningsintervensjon på elever i det norske religions, livssyns- og etikkfaget (KRLE). Utgangspunktet for studien har altså vært å undersøke etikkdidaktikkens *hvordan*. Slik sett er vår studie mest lik artikkelen fra Sporre med fler (2022: 86-87) i nevnte temanummer, som kritisk reflekter over en undervisningsmodell testet ut i fem skoleklasser i Sverige.

Vårt bidrag bygger på et empirisk materiale hentet i tilknytning til en intervensjon gjort i to klasser i etikkundervisningen på 6. og 7. trinn (11-13 år). Vi anvendte 360-video av mobbing og enkle VR-briller i intervensjonen som er en del av et større designbasert forskningsprosjekt med tittelen *RomForsk: Utforskende læring med virtuelle rom i religions- og etikkundervisningen*<sup>1</sup>. Intervensjonen har et undervisningsdesign basert på en enkel modell for etisk kompetanse som vi utviklet. Diskusjonen omkring hva etisk kompetanse eller etiske kompetanser kan sies å bestå av var et sentralt anliggende i det svenske forskningsprosjektet *What may be learnt in ethics*, ledet av Christina Osbeck (Franck 2017c; Osbeck 2017; Osbeck mfl. 2018). Mens nasjonale prøver i religionsfaget var konteksten for deres prosjekt, har vårt

---

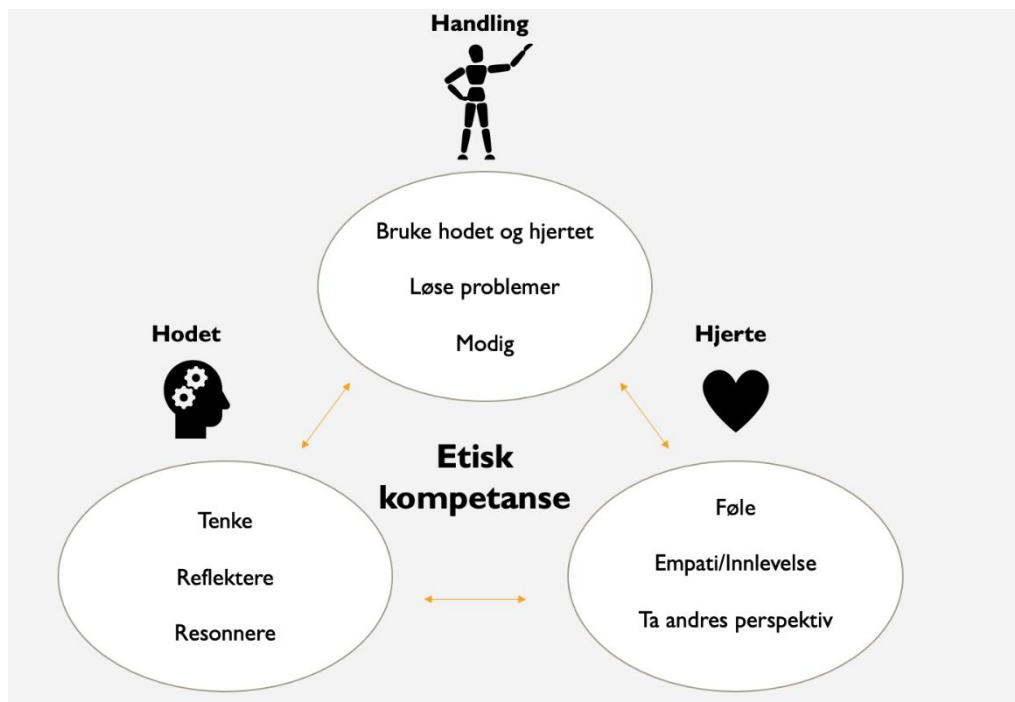
<sup>1</sup> Prosjektets hjemmeside er her: <https://uni.oslomet.no/romforsk/>. Sist besøkt 19.08.2023.

utgangspunkt vært å utvikle undervisning som medvirker til at elevene blir gode, rettferdige mennesker, noe vi har operasjonalisert gjennom begrepet “etisk kompetanse”, inspirert av våre svenske kollegaers arbeid.

I det teoretiske forarbeidet til vårt undervisningsdesign utviklet vi en enkel modell for etisk kompetanse bestående av tre dimensjoner: (1) kognitiv, (2) emosjonell og (3) handling. I formidling til praksisfeltet og samtale med elever har vi valgt å omtale den som 3H-modellen fordi de tre dimensjonen kan omtales med tre stikkord som begynner med bokstaven h: (1) **H**odet, (2) **h**jertet, (3) **h**andling (se figur 1 under). Denne modellen for etisk kompetanse dannet utgangspunktet for undervisningsdesignet, hvor vi la vekt på å utforske den emosjonelle siden av etisk kompetanse, noe som ledet oss til å anvende VR-briller og 360-video som en del av intervensjonen. Den samme modellen er også anvendt som verktøy til å analysere det kvalitative materialet som består av observasjon, elevtekster og fokusgruppeintervjuer. Gjennom anvendelsen av modellen på datamaterialet videreutvikler vi vår forståelse av vår foreslåtte modell for etisk kompetanse.

Utgangspunktet for dette prosjektet var å utvikle samt evaluere et undervisningsforløp som kunne styrke elevenes etiske kompetanse. I denne artikkelen vil vi bruke det empiriske materialet fra intervensjonen til å svare på vår opprinnelige problemstilling for studien: *hvordan kan etikkundervisningen bidra til å utvikle elevene som moralske aktører?* For å operasjonalisere det å være en moralsk aktør, valgte vi å ta utgangspunkt i et allerede etablert begrep i feltet, nemlig etiske kompetanse. For å svare på denne problemstillingen formulerte vi tre forskningsspørsmål, ett teoretisk, og to empiriske: (1) Hvordan kan vi konseptualisere etisk kompetanse slik at det kan fungerer som et godt utgangspunkt for en etikkundervisning, som tar sikte på å utvikle elevene som moralske aktører? (2) Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet vi utviklet etisk kompetanse? (3) Hva forteller empirien oss om elevenes etiske refleksjon med mobbing som tematikk? Artikkelens hovedbidrag er å tilby etikkdidaktikken en enkel modell for etisk kompetanse, og presentere noen viktige tendenser i elevenes måte å tilnærme seg mobbing som etisk problem. Den er en av få studier på bruk av VR innen religions- og etikkdidaktikk (Aukland m.fl. 2023)

Etter en gjennomgang av etikkdidaktikken og metoden vi har brukt i vår studie, presenterer vi vår modell for etisk kompetanse som vi har kalt 3H-modellen. Deretter gjennomgår vi de empiriske funnene før vi drøfter i hvilken grad disse indikerer at undervisningsdesignet fremmet etisk kompetanse. Avslutningsvis svarer vi på problemstillingen og våre tre forskningsspørsmål i konklusjonen.



FIGUR 1

*Forenklet versjon av 3h-modellen tilpasset klasserommet og formidling.*

## Bakgrunn

De siste ti årene er det tegn til at etikken og etikkdidaktikk som fagområde, innenfor rammene av såkalt “religious education” (Franck 2014), har gått fra å være obefintlig/ikke-eksisterende (Osbeck 2014) til å etablere en mer selvstendig identitet (jf. Skeie 2017: 16). En viktig utvikling i denne prosessen er publikasjonen av boka *Etikkdidaktik* (Franck & Løfstedt 2015). Bare det at begrepet *etikkdidaktikk* er tittelen på en grunnbok for lærerstudenter virker verdifullt, selv om begrepet også figurerer i tittelen til norske Jon Magne Vestøl sin PhD-avhandling fra 2004 (Vestøl 2004). Et annet tegn er det nevnte forskningsprosjektet *What may be learnt in ethics* fra 2015–2017, ledet av Cristina Osbeck, som blant annet har resultert i en antologi redigert av Olof Franck (2017a), og har skapt et etikkdidaktisk miljø ved Universitetet i Gøteborg. *Nordidacticas* nevnte temanummer “Teaching and learning ethics in Humanities and Social Science school subjects” (Löfström & Wiberg 2022) er også med på å etablere etikkdidaktikken som et mer selvstendig fagområde i den nordiske konteksten.

Etikkdidaktisk forskning i Norge kan knyttes til overnevnte Jon Magne Vestøl, som i sin doktoravhandling undersøkte forholdet mellom relasjon (forhold mellom sosiale aktører) og norm (regler for handling og holdning), altså det mellommenneskelige og etiske prinsipper i relasjon til Religion og etikk-faget for elever i alder 18-19 år (Vestøl 2004). Studien inkluderte læreboksanalyser, elevtekster, survey med lærere og sentrale funn er publisert i en artikkel (Vestøl 2011). Fra læreboksanalysen fremkommer det at de ni lærebøkene (6 for Religion og etikk, 3 for lærerutdanning) fokuserer på de tre store moralske tradisjonene: pliktetikk, utilitarisme og dydsetikk (ibid: 46). Funnene styrker

det anekdotiske inntrykket som mange har – nemlig at etikkdidaktikken på mange måter har handlet om å lære og forsøke å anvende prinsipper fra Kant, Bentham og Mill, og Aristoteles. Et slikt fokus har også en åpenbar parallell i svenske læreplaner som først og fremst har vektlagt argumenterende ferdigheter innenfor etikken (Sporre mfl. 2022: 85), noe som også reflekteres i nasjonale tester (Sporre 2019). Andre eksempler på norsk forskning innenfor etikkdidaktikken inkluderer studier innen bærekraftsdidaktikk (Kvamme og Sæther 2019), og Svein Sandos diskusjon om ulike teoretiske tilnæringer til etikkundervisning knyttet til mobbing på nett og i sosiale medier i en artikkel i *Nordidactica* (Sando 2019).

En sentral utvikling i den norske konteksten er nye fagplaner for religions-, livssyns- og etikkfagene *KRLE* (obligatorisk fag for alder 6-16 år) og *Religion og etikk* (kun obligatorisk ett år for de som tar studieforbereende utdanningsprogram 18-19 år). Et sentralt trekk i de nye læreplanene er innføringen av fem såkalte kjerneelementer, et konsept som ligner det engelske “big ideas” (Bråten & Skeie 2020; Wintersgill 2017). Kjerneelementene skal peke på “det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen”, og de skal prege innholdet og progresjon i læreplanen (UDIR 2019). Ett av de fem kjerneelementene er “Etisk refleksjon”, som peker på det å kunne identifisere og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse og ulike etiske modeller og begreper (RLE01-03). Etisk refleksjon utgjør dermed ett av fem kjerneelementer som vi skal jobbe med i de norske religions-, livssyns- og etikkfagene, og kan sies å ha fått en mer sentral plass. Etikks plass i faget er også blitt pekt på som en av de største utfordringene til det norske faget de neste ti årene. I en rapport fra 2020 som forsøkte å liste opp de ti største uløste problemene for KRLE og Religion og etikk, er etikken og filosofien faktisk listet på topp (Aukland & Andersland 2020). Her pekes det på at fagfilosofier og filosofien som universitetsdisiplin har hatt en marginal rolle i utviklingen av den norske fagdidaktikken og utvikling av nye læreplaner, samtidig som etikken har fått en styrket plass i læreplanene (Aukland & Andersland 2020: 8).

Ved å utvikle og prøve ut et undervisningsdesign basert på en modell for etisk kompetanse håper vi å bidra på flere områder i etikkdidaktikken. Først og fremst bidra til å utvikle undervisningsverktøy og måter å undervise etikk på for å fremme etisk kompetanse som praksisfeltet trenger (Sporre mfl. 2022: 85). Videre å bidra med empirisk forskning på etikkdidaktikkens *hvordan* og etisk kompetanse (ibid).

## Metode og fremgangsmåte

Det metodiske rammeverket for denne artikkelen er inspirert av pedagogisk designforskning, en tilnærming nært beslektet med aksjonsforskning (Bjørndal 2013). Pedagogisk designforskning tar sikte på å (1) utvikle pedagogisk praksis gjennom et undervisningsdesign som utvikles og testes over tid, simultant som man (2) forsøker å bidra til vitenskapelig og teoretisk utvikling (Bjørndal 2013: 246). I vår studie var målet å (1) utvikle etikkdidaktisk undervisningspraksis med bruk av VR-briller og 360-video, og (2) utvikle en modell for etisk kompetanse og vår forståelse av hvordan elever

tilnærmer seg etiske problemstillinger. Pedagogisk designforskning innebærer videre at man skaper ny kunnskap ved å prøve ut og utvikle nye undervisningsmetoder i klasserommet gjennom tre faser: (1) Forberedelse av design eksperiment, (2) utprøving i klasserommet og (3) retrospektive analyser (Gravmejer & Cobb gjengitt i Bjørndal 2013: 248). Vi utviklet derfor et etikkdidaktisk undervisningsdesign som ble gjennomført i to intervensjoner på 7. og 6. trinn. Intervensjonene ble gjennomført én gang i hver klasse. Datamaterialet består av elevtekster (n=30), tre fokusgruppeintervju (n=14) og observasjoner fra intervensjonene.

I likhet med Sporre mfl. (2022: 89–90) sitt undervisningsdesign tok vi utgangspunkt i en flerdimensjonal forståelse av etisk kompetanse, samt vektlegging av empatisk innlevelse via fiksjon. Hele undervisningsopplegget ligger åpent på nett.<sup>2</sup> Mens Sporre mfl. anvendte skjønnlitteratur som utgangspunkt for etisk refleksjon, har vi tatt i bruk VR-briller og 360-video av en kortfilm som portretterer mobbing i et svensk klasserom.<sup>3</sup> Vår hensikt var å sikre at elevene ble engasjert og involvert på et emosjonelt plan (jf. Sporre mfl. 2022: 102). Vi valgte derfor VR-briller som didaktisk verktøy på grunn av muligheten til innlevelse og tilstedeværelse, noe som gjør at VR-briller populært er blitt kalt for en «empatimaskin» (Herrera, Bailenson, Weisz, Ogle & Zaki 2018). I kortfilmen plasseres man i perspektivet til en elev som blir mobbet grovt av andre elever, samtidig som man observerer at også andre i klasserommet blir mobbet, mens læreren er midlertidig ute av klasserommet. Fordi filmen er svensk og intervensjonen skulle gjøres i norsk kontekst laget vi en kort muntlig introduksjon til elevene før de skulle se filmen. De ble fortalt at de nå skulle få oppleve å være «Alex», en person som nylig har flyttet fra Norge til Sverige og opplever sosiale og språklige utfordringer. Vi valgte mobbing som tematikk fordi det er relaterbart og et følelsesladet tema for elevene. Dette er viktig når man jobber med etisk kompetanse hvis vi legger til grunn at etikkundervisningen fungerer best når den treffer elevene personlig (jf. Franck & Löfstedt 2015: 55). Refleksjon rundt kjente problemstillinger kan også være anvendbare til elevenes eget liv (Franck & Löfstedt 2015: 50), og på denne måten gi elevene erfaringer de kan ta med seg videre.

I likhet med Sporre mfl. (2022) sitt design utviklet vi spørsmål som elevene skulle svare på, men i motsetning til deres prosjekt valgte vi at elevene skulle svare på disse i form av skriveoppgaver. Undervisningsdesignet er derfor en kombinasjon av 360-video og skriveoppgaver. Skriveoppgaver ble valgt som en pragmatisk måte å samle inn skriftlig datamateriale i motsetning til lydopptak som ville vært mer forskningsetisk, organisatorisk og arbeidsmessig krevende. For å designe en slik intervensjon og oppgavespørsmålene med mål om å styrke elevenes etiske kompetanse, ble det nødvendig å avklare hva etisk kompetanse kan sies å være. Hvordan kan vi konseptualisere etisk kompetanse på en måte som fremmer undervisningspraksisen i skolen?

---

<sup>2</sup> <https://uni.oslomet.no/romforsk/>. Sist besøkt 29.08.2023.

<sup>3</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=Sxd2gTWUA\\_k&t=79s](https://www.youtube.com/watch?v=Sxd2gTWUA_k&t=79s). Sist besøkt 11.3.21. Den utvalgte 360-filmen for undervisningsdesignet er laget av UR (Utbildningsradion) som er en del av SVT og produserer TV-innhold for Kunnskapskanalen i Sverige.

## Etisk kompetanse

Det er ulike måter å forstå etisk kompetanse på. Et sentralt anliggende for det svenske Ethico-prosjektet var å kartlegge ulike forståelser av begrepet (jf. Franck 2017b: 194). I litteraturen fra prosjektet finner vi ulike forslag og modeller for etisk kompetanse. Selv om nasjonale prøver var den relevante konteksten for det svenske prosjektet, ser vi relevansen av deres arbeid med begrepet i etikkdidaktikken generelt (jf. Franck 2017d: 194).

I sitt kapittel tar Franck utgangspunkt i en analyse av hvilken forståelse av etisk kompetanse som ligger eksplisitt og implisitt i nasjonale prøver i Sverige (Franck 2017c). Her identifiserer Franck seks ulike underkompetanser som del av etisk kompetanse: reflekterende, konseptuell, normativ, analytisk, handling (ibid: 26), og evne til å handle ansvarlig i relasjon til en selv og omgivelsene (ibid: 36).

En annen viktig konseptualisering av etisk kompetanse ble utviklet på bakgrunn av en imponerende litteraturstudie av 1,940 artikler (!) knyttet til “moral education” innen psykologi, pedagogikk og filosofi (Osbeck, Franck, Lilja & Sporre 2018). Forfatterne fant fire overordnede kategorier for etisk kompetanse som i det store og det hele korresponderte med James Rest sin konseptualisering av hva det vil si å handle etisk (ibid: 200): Refleksjon (*tenke igjennom informasjonen*), moralsk sensitivitet (*ta inn informasjon*), motivasjon (*ha et verdisett*) og implementering (*gjennomføre handlinger*). Refleksjon (eng. *moral judgement*) innebærer å bruke fornuft, reflektere og resonnere seg frem til hva som er riktig handling (ibid: 201). Moralsk sensitivitet innebærer å identifisere, lytte, se og føle empati (ibid). I James Rest sin modell er moralsk sensitivitet også viktig for å identifisere en etisk situasjon og se ulike handlingsvalg, men som forfatterne påpeker kan disse evnene også sees som en del av refleksjon (ibid). Motivasjon handler om evnen til å handle basert på de moralske overveielsene man har gjort, og prioritere verdier (ibid: 202). Implementering dreier seg om å handle ut ifra og med riktige intensjoner (ibid: 203).

I tillegg til disse fire velkjente, men også til dels overlappende kategoriene inspirert av James Rest, oppdaget Osbeck mfl. (2018) ytterligere underkompetanser. I litteraturgjennomgangen nevner de to aspekter ved etisk kompetanse som de mener ikke er godt nok dekket i denne Rest-inspirerte oversikten: Det å være kontekst-sensitiv, og det å være informert/kunnskapsrik (ibid: 203-4). I en annen artikkel fra Ethico-prosjektet nevnes de to begrepene, samt det å være kommunikativ som en tredje tilleggsdimensjon til Rest sin modell (Sporre mfl. 2022: 87). Samtidig er det noe uklart nøyaktig hva som ligger i disse to eller tre nye elementene, og hvordan de skal forstås i relasjon til de fire Rest-inspirerte kategoriene.

Et sentralt poeng med utvidelsen av de fire dimensjoner til syv, er ønsket om å utvide de svenske læreplanenes smale forståelse av etisk kompetanse, noe som også gjenspeilet seg i de nasjonale prøvene på feltet (Sporre mfl. 2022: 87). For vår studie derimot var formålet med en modell for etisk kompetanse å designe undervisning og planlegge en intervensjon, samt å analysere i hvilken grad undervisningen fremmet etisk kompetanse. Samtidig opplevde vi behovet for en mer forenklet modell for etisk kompetanse som er egnet til praksisfeltet og konkret undervisning.



### 3H-modellen for etisk kompetanse

Når vi i dette prosjektet skulle designe undervisning for å styrke elevenes etiske kompetanse, valgte vi å utvikle vår egen modell på bakgrunn av forskningslitteraturen med tanke på utvikling av et undervisningsdesign. Modellen skulle både fungere som et utgangspunkt for undervisningsdesignet, samt brukes til å analysere datamaterialet. Vi endte opp med en modell for etisk kompetanse som har tre dimensjoner: (1) kognitiv, (2) emosjonell og (3) handling (se figur 2 under). Som tidligere nevnt er denne 3H-modellen forenklet for praksisfeltet (se figur 1 over). De tre dimensjonene i 3H-modellen har igjen ulike elementer som konkretiserer hva dimensjonene består av i etikkundervisning og læring.

3H-modellen for etisk kompetanse			
Dimensjoner	Hodet (kognitiv)	Hjerte (emosjonell)	Handling (handling)
<b>Forklaring</b>	Evnen til å resonnerer og reflektere etisk.	Evnen til å bruke følelsesmessig motivasjon for å handle moralsk.	Evnen til å bruke refleksjoner og emosjoner i konkrete moralske handlinger.
<b>Elementer</b>	Forstå etiske problemer Resonnerer og reflektere etisk Reflektere og resonnerer Forstå seg på konsekvenser Reflektere over prosesser og utfall Verdsette tradisjoner og institusjoner	Empati, skam, skyld, omsorg Forstå emosjonelle uttrykk Ta andres perspektiv Leve seg inn i andres livssituasjon Forstå seg på situasjoner God til å kommunisere Respekt for andre Samvittighet Tidligere erfaringer *	Ønske om å løse problemer og konflikter Være modig Ta initiativ Legge handlingsplaner Gripe inn og stå opp (for seg selv eller andre) Ønske om å hjelpe andre Utvikle etisk identitet og integritet Omsorgspersoner * Vold * Hevn *

FIGUR 2

*3H-modellen for etisk kompetanse. Vi setter stjerne (\*) etter elementer som vi la til modellen etter utprøving av undervisningsdesign og analyse av empirisk data.*

Den kognitive dimensjonen (hodet) peker på evnen til å resonnerer og reflektere etisk på en fornuftig måte (jf. Eidhamar, Hølen & Leer-Salvesen 2007: 148). Dimensjonen korresponderer med det som i Rest/Narvaez sin modell kalles for ethical judgment

(Narvez & Bock 2014: 143). Den kognitive dimensjonen omfatter det å ha relevant kunnskap, gjenkjenne etiske problemer, reflektere og resonnere etisk, forstå konsekvenser og reflektere over prosesser og utfall. I motsetning til Rest, plasserer vi dermed å gjenkjenne en etisk situasjon under den kognitive dimensjonen knyttet til fornuften, og ikke under den emosjonelle dimensjonen (jf. Osbeck mfl. 2018: 201). For oss gir det mening at vi bruker fornuften når vi forsøker å tolke en situasjon og forstå det som skjer.

Den emosjonelle dimensjonen handler om å bruke følelsesmessig motivasjon til å handle moralsk, hvor empati og emosjonell innlevelse er sentralt. Emosjoner/følelser påvirker hvordan vi vurderer og handler etisk. Empati og emosjonell innlevelse er derfor sentralt fordi det gjør det mulig for oss mennesker å bli berørt av andres berørthet (Vetlesen & Nortvedt 1996: 58). Narvaez & Bock (2014: 142-143) kaller dette for etisk sensitivitet. Det innebærer å ta andres perspektiver,<sup>4</sup> og på denne måten forstå den etiske situasjonen man er i og å forstå seg på emosjonelle uttrykk, samt leve seg inn i andres situasjoner.

Den handlingsmessige dimensjonen peker på evnen til å bruke etiske beslutninger i konkrete moralske handlinger. Dette innebærer å bruke både kognitive og emosjonelle evner til å foreta seg moralske handlinger. Narvaez & Bock (2014: 143) kaller dette for implementering (eng. *ethical action*). En etisk handling innebærer å være modig, tørre å ta initiativ, og å ha et ønske om å løse problemer og konflikter. For at vi skal kunne fange opp denne dimensjonen i klasserommet og i forbindelse med undervisning, ser vi også ytringer om tidligere eller planlagte handlinger som en del av denne dimensjonen (jf. Osbeck mfl. 2018: 203).

3H-modellen for etiske kompetanse er, i likhet med Ethico-prosjektet, inspirert av J. Rest sin «four component model», men også Eidhamar mfl. (2007) sin redegjørelse av moralsk modning. I motsetning til Ethico-prosjektet er vår hovedinspirasjon hentet fra Rests kollegaer Narvaez & Bock (2014), og deres versjon av “the four component model”. Dette er fordi Narvaez og Bock tilbyr en ny og oppdatert versjon av Rest, som i tillegg er rettet mot skolen, utdanning og dannelse (Narvaez & Bock 2014: 150)

Videre har vi kuttet modellen fra fire til tre fordi vi forstår motivasjon som dels en viktig komponent i handlingsdimensjonen, og dels som en overgripende faktor og ikke en egen dimensjon. Vi ser motivasjon som en overgripende faktor fordi man må ha en motivasjon til å gå inn i moralske spørsmål og problemstillinger både kognitivt og emosjonelt. Etter vårt syn er derfor motivasjon et overløpende element som spiller en rolle både i de kognitive, emosjonelle og handlingsmessige dimensjonene ved etisk kompetanse (jf. Osbeck mfl. 2018: 202-203).

Ytterligere nevner Ethico-prosjektet tre nye kompetanser som ikke inkluderes i Rest sin modell. Dette er kunnskap, det kontekstuelle og det situasjonelle. Kunnskap er i vår modell et element i den kognitive dimensjonen. Videre forstår vi det kontekstuelle og situasjonelle som relevant for alle våre tre dimensjoner, hvor kognitiv, emosjonell og

---

<sup>4</sup> Og dermed overlapper denne emosjonelle dimensjonen med et av de fem kjerneelementene for det norske religions- og livssynsfaget, nemlig det å ta andres perspektiv (RLE01-03).

handling påvirkes av kontekst og situasjoner man er i. Etisk kompetanse kan på denne måten bli forstått mer nyansert ved å se det i relasjon til kontekst og situasjon (Osbeck mfl. 2018: 204).

De ulike dimensjonene i modellen er forbundet med hverandre, noe som kommer best frem i den forenklede modellen (figur 2). Det vil si at de er dialog og påvirker hverandre. I møte med etiske problemstillinger er det et samspill mellom den kognitive, emosjonelle og handlingsmessige dimensjonen. Samtidig er det slik at når elever skal løse oppgaver vil de kunne vise både styrke og svakheter i de ulike dimensjonene. For eksempel vil en elev kunne vise gode kognitive evner ved å resonnerer over en problemstilling, og samtidig være svakere på det emosjonelle ved å i liten grad evne å ta andres perspektiv. Poenget er at alle dimensjonene er viktige, og at de kan jobbes med og planlegges for i undervisningen og klasserommet, slik at elevene kan utvikle og styrke sin etiske kompetanse.

Et sentralt poeng med modellen er å bidra til etikkdidaktikken ved å (1) gi et språk til forskere, lærere og elever for hvordan man kan snakke om etisk utvikling hos elever og hva etisk utvikling innebærer, samtidig som den (2) gir forslag til hvordan man kan jobbe med etisk kompetanse i undervisningen ved å skille mellom tre dimensjoner som alle må inkluderes for å utvikle elevene etisk.

Som nevnt over har etikkundervisningen tendert til å fokusere på å forstå og anvende moralske prinsipper, noe som har gjort at undervisningen har vært for endimensjonal – fokuset har i all hovedsak vært på den kognitive dimensjonen og hodet innen etisk kompetanse og ikke inkludert den emosjonelle og handlingsmessige dimensjonen. 3H-modellen kan derfor forstås som et bidrag til å utvikle en mer helhetlig etikkdidaktikk som tar sikte på å utvikle elevene som moralske aktører.

Bakgrunnen for å utarbeide modellen var som sagt todelt: (1) Bruke den som utgangspunkt i utviklingen av et undervisningsdesign, og (2) anvende den til å analysere datamaterialet hentet fra intervusjonen med undervisningsdesignet. Underveis i analysen av datamaterialet begynte vi å befolke modellen med nye kjennetegn tilknyttet de ulike dimensjonene. Vi så for eksempel at elevene uttrykte at en god handling kunne være å henvende seg til voksne omsorgspersoner, som for eksempel læreren. Dermed la vi til dette som kjennetegn under handlingsdimensjonen. Vi tenker oss derfor at modellen er uferdig og stadig kan utvikles ved å legge til nye kjennetegn og elementer knyttet til de tre elementene. Modellen er derfor utviklet for etikkdidaktikken og elevers moralske utvikling.

## **Funn og analyse**

Datamaterialet vi skal gjennomgå her består av 30 elevtekster og tre fokusgruppeintervjuer. Vi ønsket å finne ut hvordan og i hvilken grad undervisningsdesignet fremmet etisk kompetanse i oppgavene elevene skulle løse. Vi har derfor kodet elevtekstene og intervjuene med utgangspunkt i tre overordnede koder: kognitiv, emosjonell og handling. Hovedfunnene viser at undervisningsdesignet på ulike måter fremmer etisk kompetanse, og at det var særlig aspekter ved de tre

dimensjonene som ble fremtredende. Vi kommer til å oppsummere funnene og gi treffende sitater fra de individuelle skriftlige elevoppgavene og gruppeintervjuene.

### **Den kognitive dimensjonen - hodet**

I undervisningsdesignet ble elevene fortalt at de skulle se en 360video hvor de skal få oppleve å være en 15 år gammel elev som heter Alex, og som har flyttet til et nytt land og er ny i klassen. Filmen begynner midt i en engelsk time hvor elevene nettopp har fått tilbake resultater på siste prøve. Den første oppgaven elevene fikk etter å ha sett videoen var om hva videoen de hadde sett handlet om. Her viste flere av elevene at de hadde kunnskap om mobbing og at de kunne gjenkjenne etiske aspekter ved mobbing.

*Elev1 (Intervensjon1): [Videoen handler om] ...en gutt eller jente, jeg tror det er en jente som blir mobbet av de fleste i klassen. Hun har nettopp flyttet til Sverige og bytta skole. Jenta bak viser bannefinger til hun. Det kommer en jente ved siden av og kaller hun fitte og ekling. Noen tar bilde av personen og tar telefonen hennes.*

Elev1 identifiserer mobbing ved å vise til spesifikke hendelser i filmen. Flere av de andre elevene fra intervensjonene svarer i likhet med Elev1. Dette kommer enda tydeligere frem i fokusgruppeintervjuene hvor elevene analyserer videoen ved å forklare hva de anser som rett og galt, altså hvilke kriterier de har for å gjenkjenne en etisk situasjon/identifisere mobbing.

*Intervju1, Intervensjon1*

*Elev 2: At flere av tingene de gjør er galt.*

*I (Intervjuer): hva er det som er galt da?*

*Elev 2: Nesten alt det de andre som har en rolle gjør.*

*Elev 4: Klipper av håret, tar mobilen.*

*Elev 3: River ned pulten.*

*Elev 4: Å vise fingeren!*

*Elev 1: Ja, hun bak var veldig sånn der ... hver gang jeg ser bak meg så ser jeg bare at hun viser fingeren.*

Elevene påpeker hva som er galt og viser til konkrete handlinger. Utdraget viser hvorfor vi anser kunnskap som et kognitivt element, ettersom elevene bruker kunnskap om mobbing for å gjenkjenne en etisk situasjon. Det er det at elevene utfører slemme og sårende handlinger som gjør at elevene forstår seg på det etiske problemet Alex og de andre befinner seg i.

Konsekvenser var et gjengående tema i datamaterialet, som viser at elevene har en utpreget evne til å tenke etikk opp mot konsekvenser. For denne aldersgruppen er derfor konsekvenser et viktig element i den kognitive dimensjonen for etisk kompetanse, og styrer dermed hvordan de tenker og hvordan de uttrykker sine handlinger. Konsekvenser kommer oftest opp når elevene tar perspektivet til ulike karakterer fra videoen, og forklarer hvordan eller hvorfor de handler som de gjør.

*Elev 5 (intervensjon1): Jeg tror Alex bare satt der fordi han turte ikke å gjøre noen ting. Og hvis han hadde gjort noe hadde han blitt mobba mer.*

*Elev 7 (Intervensjon2): Jeg tror de andre elvene ikke sa noe når Alex ble mobbet, fordi de var redde for å bli mobbet selv og hva som skjedde med dem da.*

Både i rollen som en som blir mobbet og en som observerer mobbing, begrunner elevene at de ikke ville stått opp mot mobbingen fordi det ville ført til negative konsekvenser for dem selv. Elevene forklarte videre i intervju at dette handlet om en redsel for å bli et offer.

*Intervju 3, Intervensjon 2*

*Elev 3: Det er jo veldig mange som ikke gjør det fordi de er redd for å bli offer selv.*

*I: I filmen for eksempel så er det jo ingen som gjør noe.*

*Elev 3: Ja, så det kan hende at de som ikke gjør noe ikke har lyst til å bli offer selv, men det er på en måte litt sånn hvis ... du har jo lyst til at folk skal komme til deg når du er i den situasjonen så det er på en måte litt sånn at man bør gjøre det liksom selv om det er vanskelig, men det er også sånn ... det er en sannsynlighet at du kommer til å bli et offer også. Det er ganske skremmende for noen.*

Elevene anser det som vanskelig å stå opp mot mobbing. Elevene viser også at de er gode til å se for seg prosesser og utfall ved handlinger, og at de bruker denne kognitive kunnskapen til å reflektere over hvilke handlinger som er best å gjennomføre. Elev 3 relaterer også til sitt eget liv, ved å si at hen har erfart at mange ikke tør å stå opp mot mobbing. Det er derfor mulig at VR-brillene gjør opplevelsen mer realistisk, som gjør at deres refleksjoner er basert på hva de faktisk føler og tenker rundt deres egen rolle som observatør av mobbing. Elevene viste også til positive konsekvenser i elevtekstene.

*Elev 8 (Intervensjon1): Si stopp og sagt fra til læreren. Da kunne det blitt bedre.*

*Elev 3 (Intervensjon2): Jeg syntes kanskje hun kunne sagt ifra siden læreren gikk ut. Fordi at hvis du sier ifra kan det ofte bli bedre.*

## **Den emosjonelle dimensjonen – hjertet**

Emosjonell-etisk kompetanse er som tidligere nevnt noe vi vektlegger i vår modell. Valg av VR-brillene og innholdet i videoen ble gjort med et ønske om at følelser skulle aktiveres i undervisningen. I datamaterialet var det likevel sjeldent at elevene fremhevet det emosjonelle på eget initiativ. Når elevene ble spurt om å ta andres perspektiv eller forklare hva de følte forklarte noen av elevene at de ble lei seg, sur og irritert på de elevene som mobbet i filmen. Det ble også nevnt at de opplevde videoen som ubehagelig. Her kom det også frem at noen ble sinte og uttrykte et ønske om å slå tilbake mot de som mobber, noe vi utforsker mer i forbindelse med handlingsdimensjonen under.

Å ta andres perspektiv er et viktig element i 3H-modellen, ettersom det muliggjør sensitivitet og forståelse ovenfor andres livsverden. Mange av oppgavene inviterte derfor elevene til å ta andres perspektiv ved at de skulle forsøke å forklare hva ulike karakterer i filmen følte eller tenkte. En av oppgavene elevene fikk var å skrive dagbok fra Alex sitt perspektiv som man inntar når man ser filmen. Elevene klarte dette ved å beskrive dagen de hadde opplevd i videoen som dårlig ved å vise til ulike hendelser.

*Elev 7 (Intervensjon2): Kjære dagbok. 7.12.21*

*Det har vært en skikkelig ekkel og dust dag på skolen. Slemme elever. En blind lærer! Elvene er skikkelige ekle mot hverandre og meg, jeg skjønner ikke hvordan læreren ikke ser det. Og jeg skjønner ikke hvorfor elevene gidder å være så dust.*

*Elev 14 (Intervensjon1): At jeg var i et klasserom og følte meg litt ensom jeg hadde engelsk time og jeg satt alle jeg ble sakt stygge ting til og ble nesten mobbet. Folk tok tingene mine og ødelagte prøven min. læreren gjorde ingen ting med saken. Og det var noen som løp ut av rommet fordi personen ble klippet av håret. Jeg hadde ingen som støtten meg og ingen venner der som gjorde noe. Jeg hadde jenter bak meg som viste fingeren og en jente som kom bort og sa du er en fitte til meg. Og jeg ble spyttet på.*

Flere av elevene mestret denne oppgaven ved å bruke “jag”-person, ved å beskrive dagen og vise til følelser. De viser dermed en evne til å forstå hovedpersonens perspektiv. Elevene hadde også hovedpersonenes perspektiv i brillene, som gjør at elevene kan ha opplevd hendelsene i videoen, som om det hendte med dem selv. Deres opplevde tilstedeværelse i videoen kan derfor ha forsterket deres inntrykk og bidratt til perspektivtakning. Det er også mulig elevene selv har opplevd mobbing, som gjør at de enklere kan leve seg inn i situasjonen. En av elevene setter lys på dette ved å snakke om sammenhengen mellom videoen og elevens eget liv. Hen forteller at mange har opplevd å bli ertet på skolen, og derfor kan man kjenne seg igjen i situasjonen fra videoen.

*Intervju3, Intervensjon2*

*Elev 3: Jeg tror på en måte det er ganske mange som har opplevd at de har blitt ertet av noen andre, så det kan jo hende at man føler seg litt sånn inn i det.*

Elevene tok også perspektivet til andre aktører fra videoen, selv om de ikke observerte deres perspektiv i VR-brillene. For eksempel tar flere av elevene rollen som observatør av mobbing ved å forklare hvorfor de andre elevene i klassen ikke handler. Dette gjør de ved å vise forståelse overfor situasjonen observatørene befinner seg i, ved å si at det er vanskelig å stå opp for andre.

*Elev 16 (Intervensjon2): Jeg tror at de ikke sa noe i frykt om å bli mobbet selv. Og det kan være vanskelig å stå opp for andre også.*

Noen av elevene klarer dermed å leve seg inn i andres situasjon, og på denne måten se et problem fra ulike sider; som mobbeofferet og som observatør til mobbing.

## Handlingsdimensjonen - handling

Handlings-etisk kompetanse er den kompetansen som er vanskeligst å forske på (jf. Osbeck mfl. 2018: 203) ettersom det innebærer konkrete handlinger, men også intensjonen bak selve handlingen. Datamaterialet vårt består av elevtekster og intervjuer, og for å fange opp handlinger legger vi til grunn at også refleksjoner om handlinger og formuleringer om foretrukne handlingsvalg er en del av denne dimensjonen.

Det mest nevnte handlingsalternativet blant elevene er å henvende seg til omsorgspersoner. «Omsorgspersoner» ble derfor en viktig kode i vår analyse og viser til ulike voksne som elevene har tillit til. Det kan være alt fra foreldre, til lærer og rektor. Flere elever forteller i elevtekstene at de ville sagt ifra til en voksen dersom de var i samme situasjon som mobbeofferet. Det begrunnes ofte med at omsorgspersoner vil hjelpe elevene og gjøre situasjonen bedre for dem.

### *Intervju3, Intervensjon2*

*Elev 3: Men jeg hadde sagt i fra til foreldrene mine og som jeg vet når mamma får høre at noen har vært stygge mot noen da vil man ikke være i samme rom som henne for å si det sånn. Hun blir veldig sur. Det er alltid veldig fint å si ifra til noen som man faktisk ser bryr seg, så jeg hadde liksom sagt i fra til læreren først, men så hadde jeg sagt i fra til foreldrene mine når jeg kom hjem.*

Elevene pekte også på handlingsalternativer vi ikke hadde forutsett. Noen få elever forteller på eget initiativ at de ønsker å utøve vold mot mobberne.

### *Intervju3, Intervensjon2*

*I: Når dere så filmen var det noen spesifikke situasjoner hvor dere var sånn: nå har jeg lyst til å gjøre noe?*

*Elev 5: Ja! Når hun der dama kalte meg fitte. Da hadde jeg lyst til å smække henne. Jeg ble sånn kraftig sint. (...)*

*Elev 4: Når han fyren spyttet helt på slutten av videoen så kunne man kanskje spytt tilbake. Eller når hun tok bilde, da hadde jeg lyst til å smække henne rett ned.*

Elevene forklarer her at de får lyst til å slå (smække). Det kan forstås som at elevene reagerer på innholdet i videoen med sinne, som gjør at de får lyst til å være voldelig. Det betyr derfor ikke at elevene faktisk ville handlet med vold. Hevn var også et tema blant noen få elever. Elevene som nevnte dette mente at det ville føre til at mobberne stoppet å mobbe, fordi de da ville skjønne hvordan mobbing føles.

*Elev 3 (Intervensjon2): (...) Hvis jeg var Alex hadde jeg kanskje gått ut eller gjort det samme som personen gjøre mot meg fordi da skjønner personen hvordan det føles.*

## Drøfting

I denne delen drøfter vi de to empiriske forskningsspørsmålene: Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet vi utviklet etisk kompetanse? Hva forteller

empirien oss om elevenes etiske refleksjon med mobbing som tematikk? For å drøfte dette går vi gjennom de tre dimensjonene av etisk kompetanse, hver for seg.

### **Den kognitive dimensjonen**

I datamaterialet ser vi at den kognitive dimensjonen av etisk kompetanse ble fremmet ved at elevene viste kunnskap om mobbing, gjenkjente etiske problemer og reflekterte over utfall og konsekvenser.

Elevenes etiske refleksjon domineres av et fokus på konsekvenser for den som handler: Hvis jeg gjør *a*, så vil *b* bli konsekvensene for meg, derfor velger jeg/velger jeg ikke *a*. Elevene er altså selvcentrerte i sin konsekvenstenking som svarer på spørsmålet: hva må jeg gjøre/ikke gjøre for å oppnå positive utfall for meg selv? Egosentrert konsekvenstenking kan kobles til elevenes fornuft. Elevene viser dermed kognitive ferdigheter ved å bruke fornuften når de reflekterer over den som handler. De søker fornuftig nok positive konsekvenser og utfall, men ønsker å unngå negative. Det kan forstås i sammenheng med at barn ofte lærer av erfaringer, og vil dermed gjenta handlinger som fører til positive konsekvenser (Eidhamar m.fl. 2007: 187).

Elevenes kognitive ferdigheter er preget av deres alder og modningsnivå. I deres skriftlige elevsvar ser de ut til å være på et kognitivt stadium hvor egosentrisk konsekvenstenking dominerer deres refleksjoner. Hvis dette funnet, er typisk for elever i denne aldergruppen kan dette hjelpe oss i å utforme etikkdidaktisk undervisning. For det første gir det praksisfeltet muligheten til å utvide elevenes refleksjoner på konsekvenser som motivasjon for handling. Konsekvenser er på denne måten et etisk språk denne elevgruppen kan forstå og motiveres av. Videre gir elevenes ensidige syn på konsekvenser for dem selv mulighet for å utvikle den kognitive dimensjonen gjennom å utfordre en slik tankegang. Det vil være nyttig å koble på kunnskap om utilitarismen for å utfordre elevenes egosentriske refleksjon og vurdere om ikke man bør vurdere konsekvenser flere enn seg selv. Når elevene tar perspektivet til en observatør som ser mobbingen uten å være direkte involvert, forklarer de at det er for belastende å gripe inn. Her kan elevene utfordres til å se verdien av å gjøre handlinger som gir positive konsekvenser for flertallet, klasserommet, samfunnet og mennesker generelt. Hva kan jeg (elev) gjøre for at flest mulige, inkludert meg selv, kan få det bedre? Samtidig kan elevenes konsekvenstenkning berikes av andre etiske tradisjoner og perspektiver.

For å videre styrke elevenes etiske kompetanse innenfor den kognitive dimensjonen bør vårt undervisningsdesign aktivt bruke elevenes egosentriske konsekvenstenkning. Man kan bygge videre på deres naturlige tendens til å tenke konsekvenser, men også utfordre denne. Her vil det å lære om utilitarismen og andre etiske tradisjoner kunne bli interessant i elevenes videre arbeid med mobbing som tematikk.

### **Den emosjonelle dimensjonen**

Den emosjonelle dimensjonen ble fremmet i form av skriveoppgaver som inviterte elevene til perspektivering. Her viste elevene evnen til å ta andres perspektiver ved å blant annet leve seg inn i andres verden og vise til følelser som sint, trist og lei seg.



Samtidig var det slik at den emosjonelle dimensjonen sjeldent ble fremmet på elevenes eget initiativ og at følelser sjeldent ble nevnt i skriveoppgavene. Den emosjonelle dimensjonen var derfor mindre fremtredende i materialet enn det vi ønsket med tanke på bruk av VR. Det kan være ulike grunner til at den emosjonelle dimensjonen var lite fremtredende. For det første kan det være en konsekvens av type data vi har samlet inn. Datamaterialet består i hovedsak av skriveoppgaver, som komplementeres av tre fokusgruppeintervjuer. Det er derfor mulig at skriveoppgaver ikke er spesielt godt egnet til at elever i denne aldersgruppen uttrykker følelser. Det kan være at spørsmål om følelser er for komplisert for elevene å svare på i form av skriveoppgaver. Vi har derfor tenkt at diskusjonsoppgaver bør utgjøre en del av undervisningsdesignet, ettersom dette kan gi mulighet for muntlig refleksjon hvor elevene enklere kan uttrykke følelser og emosjoner. Diskusjonsoppgaver sikrer også at man får høre ulike perspektiver og argumenter fra andre (Sporre mfl. 2022: 93–4). Fordelen da er at elevene får muligheten til å utdype sine svar og spille på hverandre, slik som vi kan se i fokusgruppeintervjuene. Samtidig er vårt undervisningsdesign preget av VR-briller og 360-video. Mange av oppgavene inviterte derfor til perspektivtakning, hvor elevene ble bedt om å fortelle hva ulike karakterer tenker og føler. Vi hadde derfor trodd at den emosjonelle ville være mer tydelig i empirien.

Samtidig er det slik at den emosjonelle dimensjonen i 3H-modellen handler om mer enn bare å uttrykke følelser. Den handler vel så mye om å ta andres perspektiv ved å forstå seg på følelser og leve seg inn i andres livsverden. Dette viser elevene i stor grad i datamaterialet når de skal skrive en dagbok som om de er Alex/hovedpersonen i filmen. Her dukker det opp følelser som sint, sur og lei seg. Det de har opplevd i videoen blir brukt til å forstå seg på, samt beskrive Alex/mobbeofferets perspektiv og følelser. Dette er sentralt i det å ta andres perspektiv: Å reagere med følelser som ligner det den berørte andre har (Eidhamar mfl. 2007: 156).

VR-briller er omtalt som en empatimaskin på grunn av muligheten til perspektivtakning og følelsen av tilstedeværelse (Herrera mfl. 2018: 1-4). Empati er den grunnleggende evnen til å kunne bli berørt av andres berørthet (Vetlesen & Nortvedt 1996: 58). Gjennom VR-brillene blir elevene invitert til å ta perspektivet til hovedpersonen ved å se alt gjennom hans øyne og på denne måten oppleve det som skjer i videoen som om det skjer med dem selv. De får «erfare» en mobbesituasjon, som gir elevene muligheten til innlevelse i videoen og opplevelse av empati. Et interessant empirisk spørsmål er derfor hvorvidt VR-briller og 360-video i større grad enn andre tradisjonelle undervisningsmaterialer (vanlig film, litteratur osv.) bidrar til innlevelse og empati. Sporre mfl. (2022: 102) brukte skjønnlitteratur i sin studie (fiction based learning), med utgangspunkt i Martha Nussbaum for å engasjere og involvere elevene på et emosjonelt plan. Eidhamar mfl. (2007: 202) nevner også litteratur som et godt middel for innlevelse. Det begrunnes med at litteratur muliggjør perspektivtakning og at man kommer nær livet slik det er på ekte. Sporre mfl. (2022: 97-101) fant i sin studie ingen tegn til forskjell mellom de klassene som brukte «fiction based learning» og de som hadde tradisjonell etikkundervisning. Elevene viste altså verken mer eller mindre etisk kompetanse knyttet til undervisningstilnærmingen de hadde deltatt i. I vår studie har vi ikke hatt muligheten til å gjøre en før- og ettertest, eller sammenligning mellom

en klasse som bruker VR og en som ikke bruker VR. Vi kan derfor ikke si noe om VR-briller og 360-video fungerer bedre eller dårligere til å aktivere den emosjonelle dimensjonen i dette undervisningsdesignet. Det vi kan se i datamaterialet er at elevene viser stor grad av innlevelse og evne til perspektivtakning. Vi tenker at VR-briller og 360-video kan være verdifullt, nettopp fordi disse kan plassere elevene i rollen til en annen. Samtidig som Sporre mfl. (2022: 98) sin studie ikke fant noen forskjeller mellom klassene, fortellere lærerne om flere fordeler ved bruk av fiksjonsbasert læring. De forklarer blant annet at metoden gir muligheten til å få nye erfaringer, samt relatere til og kjenne seg igjen i et mangfold av karakterer. Dette er elementer som vi også mener VR-briller og 360-video muliggjør.

En viktig del av undervisningsdesignet er at elevene tar Alex/den mobbedes perspektiv. Dette er fordi VR-brillene og den valgte filmen gjør at elevene ser alt fra den mobbedes perspektiv. Undervisningsopplegget ber samtidig elevene om å ta perspektiv til andre aktører, og en slik perspektivveksling støtter ikke videoen opp under på samme måte. Analysen av datamaterialet sier lite om hvordan elevene klarer å ta perspektivet til eksempelvis læreren, eller de andre elevene som ikke er direkte berørt av mobbingen.

Et mulig funn og forklaring på dette kan være at elevene bruker tidligere erfaringer. I oppgavene hvor eleven skal ta perspektivet til de andre i klassen som observerer mobbing, svarer flertallet at de andre i klassen ikke gjør noe fordi de er redd. Det er derfor mulig elevene bruker egne erfaringer i dette tilfelle, ved å sette seg selv i situasjonen. Hadde de selv observert denne mobbingen, vill de ansett den som for vanskelig til å gripe inn. Tidligere erfaringer var også noe som dukket opp i den kognitive dimensjonen da elevene så for seg konsekvenser ved handlinger. Tidligere erfaringer er derfor noe vi har lagt til modellen og som vi i ettertid ser kunne vært utnyttet mer eksplisitt i undervisningsdesignet; altså å invitere elever til å reflektere over tidligere erfaringer og handlingsvalg de gjorde da, og om de vil gjøre noe annerledes i fremtiden.

## **Handlingsdimensjonen**

Handlingsdimensjonen ble fremmet i datamaterialet gjennom formuleringer og refleksjoner om foretrukne handlinger. Et gjengående tema var at elevene ville si ifra til en omsorgsperson når de opplevde urett i form av mobbing. Omsorgspersoner er altså noen som elevene stoler på og som de tenker kan løse deres problemer på en god måte, samtidig som de ikke selv ønsket å gripe direkte inn i mobbingen.

Det kan være mange grunner til at flertallet av elevene anser omsorgspersoner som best egnet til å løse deres problemer. På en side blir barn ofte lært opp til at de skal si ifra til en voksen om de opplever urett. De har blitt lært opp til å se på sine lærere og foreldre som konfliktløserne. Datamaterialet viser også dette ved at elevene sier at voksne er de man skal snakke med om man ikke har det bra på skolen. I intervjuene viser også flere elever høy tillit til sine foreldre. Konfliktløsning er også en del av 3H-modellen under handling, og ofte vist til i litteraturen. Å våge å handle innebærer også en motivasjon om å løse et problem på best mulig måte.

Samtidig var ikke omsorgspersoner et tema som dukket opp i litteraturen gjennomgått for prosjektet. Etter analysen har vi derfor inkludert omsorgspersoner som et element i 3H-modellen under handling. Sporre mfl. (2022: 95) løfter frem betydningen av voksne tilknyttet etisk refleksjon, forstått som det Vygotsky kaller for «den kompetente andre». «Den kompetente andre» kan fungere som bidragsyter i diskusjoner om etiske problemer. Samtidig fant vi ikke at elevene trakk frem at voksne kan bidra med relevant kunnskap som kunne utvide deres etiske refleksjoner og perspektiver. De går ikke til voksne for råd, men for at de skal løse utfordringene.

I likhet med det svenske prosjektet dukket også vold opp som et uventet tema i vårt materiale (jf. Sporre mfl 2022: 95). Vold reiser interessante spørsmål i etikkundervisningen fordi vold står i en motsetning til skolens verdigrunnlag. Vold som handlingsalternativ er noe skolen og lærere i dagens Norge ville argumentert mot (i alle fall i fredstid). Samtidig er det slik at den moralske praksisen er preget av et mangfold av ulike situasjoner og dilemmaer (Vetlesen & Nortvedt 1996: 71). Den moralske praksisen er derfor mer enn bare rett og gal handling – dette vil variere ut ifra kontekst og situasjon. Vold vil derfor i noen kontekster kunne tolkes som riktig handling (eksempelvis forsvarskrig), men som gal i andre.

Det er et åpent spørsmål hvordan vold bør behandles og forstås i etikkdidaktikken. Etikkundervisningen verdsetter selvstendig refleksjon og egne standpunkter (Franck & Löfstedt 2015: 7). Dette er ferdigheter som ansees som essensielle for å utvikle etisk kompetanse. Ytringer om vold (basert på lyst) reiser derfor et interessant spørsmål – kan slike holdninger forstås som selvstendig refleksjon og utvikling av etisk kompetanse? Elevene som uttrykte vold i datamaterialet gjorde dette fordi de opplever urett i form av mobbing. De viser dermed følelser og sier at de har «lyst» til å handle voldelig. Vold kan i denne sammenhengen innebære å være modig, som er en subkompetanse i handlingsdimensjonen. Å stå opp mot mobberne, selv med vold, kan i dette tilfellet bli ansett som en modig handling med ønske om å løse en konflikt man er i. I 3H-modellen innebærer etisk kompetanse å se hodet, hjertet og handling i sammenheng. Noen elever anvender den kognitive dimensjonen av etiske kompetanse når de argumentere *mot* vold fordi de tror at det vil gjøre ting verre. Samtidig kan elevenes uttrykte «lyst» til å bruke vold sees i lys av den emosjonelle dimensjonen. 3H-modellen kan slik sett også hjelpe elevene til å drøfte voldens etikk, hvorvidt det er et godt alternativ i forbindelse med mobbing og hvorfor noen i det hele tatt tyr til vold som handlingsalternativ.

Vi tror derfor vold er interessant for etikkundervisningen. Elevenes emosjonelle ytringer om vold bør bli tatt på alvor i timen av lærere fordi det er et viktig etisk spørsmål, men også fordi det kan være relevant med tanke på ekstremisme og sivil ulydighet. Vold er også bakt inn i viktige samfunnsfunksjoner som politi og militæret, rettferdig krig tradisjoner samt krigens folkerett. I vårt undervisningsdesign kunne voldstematikk bidratt til nye og givende klasseromsdiskusjoner: Er vold akseptabelt når man opplever urettferdighet/mobbing? Hvilke utfall/konsekvenser vil vold føre til? Finnes det situasjoner hvor vold er etisk riktig? I forbindelse med vårt undervisningsdesign tenker vi at konsekvenser og utilitarisme igjen ville kunne fungere som et godt utgangspunkt for å drøfte voldens etikk.

## Konklusjon

I denne artikkelen har vi forsøkt å svare på den overordnede problemstillingen – *hvordan kan etikkundervisningen bidra til å utvikle elevene som moralske aktører?* – gjennom tre forskningsspørsmål: (1) Hvordan kan vi konseptualisere etisk kompetanse slik at det kan fungerer som et godt utgangspunkt for en etikkundervisning med sikte på å utvikle elevene som moralske aktører? Vårt svar på dette er 3H-modellen. Modellen bygger på tidligere forskning og den kunnskapen vi har i dag om utvikling av moral, men er forenklet og tilpasset etikkundervisning. Et sentralt poeng med modellen er at den peker praksisfeltet i retning av en mer helhetlig etikkundervisning som ikke bare vektlegger den kognitive dimensjonen. Med tre dimensjoner er den også enkel å forstå for lærere og elever som kan bruke den til å reflektere over sin egen etiske kompetanse. Det kan også hende at inndelingen i tre dimensjoner er mer hensiktsmessig enn syv når man skal utføre nasjonale prøver eller vurdere læring i før og etter-tester (jf. Sporre mfl. 2022: 97). Vi håper den kan være et bidrag til etikkdidaktikken, både med tanke på å utvikle praksis og analyse av etikkundervisning.

(2) Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet vi utviklet etisk kompetanse? Vi ser at den kognitive dimensjonen fremmes ved at elevene spontant begynner en utpreget egosentrert konsekvenstenking. Denne tendensen kan berikes ved at læreren eller elevene anvender kunnskap om etiske systemer, inkludert utilitarismen, til å utfordre denne inngangen til tematikken. Dette korresponderer godt med studien til Sporre mfl. (2022: 94) som fant at et sentralt kriterium for å lykkes med å styrke etiske kompetanse er å møte andre etiske posisjoner enn den man selv inntar.

Den emosjonelle dimensjonen ble fremmet ved at designet eksplisitt får studentene til å innta perspektiver til de ulike aktørene. Vi ser også spor av studentenes emosjonelle involvering, selv om den ikke er særlig utpreget på tross av bruken av VR-teknologi. Vi mener videre at anvendelse av tidligere erfaringer som utgangspunkt for å aktivisere den emosjonelle dimensjonen av etiske kompetanse er noe som bør anvendes i etikkdidaktikken. Handlingsdimensjonen ble fremmet ved at elevene vurderte ulike handlinger, inkludert å kontakte en omsorgsperson og vold. At elevene peker på voksne som løsningen på etiske problemer er kanskje ikke så overraskende med tanke på at de er barn. Dette minner oss på at barns etiske verden ikke er den samme som for voksne, og indikerer at etikkdidaktikken også må tenke gjennom hva det vil si å reflektere, reagere og handle etisk *som barn*. Å hente inspirasjon og innhold fra filosofer som primært skriver om voksne menneskers etikk kan ha sine begrensninger. Elevenes interesse for vold har også en interessant parallell til studien av fiksjonsbasert etikkundervisning hvor elevene i tilsvarende alder som i vår studie (12 år) endte med å fokusere på vold i sine gruppediskusjoner, selv om dette ikke var intensjonen i undervisningsopplegget (Sporre mfl. 2022: 95). Vold er en del av barns virkelighet, ikke minst gjennom underholdning, men også sanksjonert i politi og militær, og er derfor et relevant tema for etikkdidaktikken å utdype.

(3) Hva sier empirien oss om hvordan elever i alder 11-13år resonnerer etisk rundt mobbing som tematikk? Våre funn kan ikke generaliseres, men tar vi de som et utgangspunkt dannes følgende bilde: Utpreget egosentrisk konsekvenstenkning, evne til

å ta ulike perspektiver når de blir bedt om det, og peker på involvering av voksne som løsning på utfordringer.

Vi ser vår studie som iterativ. Vår modell for etisk kompetanse må utvikles videre, og nye elementer kan legges til de tre dimensjonene. Vårt undervisningsdesign, som ligger åpent online<sup>5</sup>, må også utvikles gjennom nye sykluser og intervensjoner, slik vi har foreslått over.

## Referanser

Aukland, K. Andersland, I, Smith-Gahrnsen, M., Lindhardt, E. M., Kvia, A.S. & Hansen, S.S. (2023): VR in RE and moral education: report from a conference symposium at the NCRE 2022, *Journal of Beliefs & Values*.  
<https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2207149>

Aukland, K. & Andersland, I. (2020). 10 uløste problemer: KRLE & Religion og etikk. 2020-2030. *KRLEpodden*.  
<https://static1.squarespace.com/static/5a0c44cd32601e529c7c9a60/t/5fbd184447f0db06af833ad9/1606228040696/10+uløste.pdf>

Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning - en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I Brekke, M. & Tiller, T. (red.) *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl., ss. 245-259.

Bråten, O. M. H. & Skeie, G. (2020). 'Deep Learning' in Studies of Religion and Worldviews in Norwegian Schools? The Implications of the National Curriculum Renewal in 2020. *Religions*, 11(11), s. 579.

Eidhamar, L. G., Hølen, V. & Leer-Salvesen, P. (2007). *Den andre: etikk og filosofi i skolen*. 2 uppl. Kristiansand: Høyskoleforl.

Franck, O. (2014). Gränsöverskridande värden i icke konfessionell etikundervisning: ämnesidentitet och multidisciplinärt lärande i ämnet religionskunskap. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2014:1), ss. 188-211.

Franck, O. (red.) (2017a). *Assessment in Ethics Education: A Case of National Tests in Religious Education*. E-book: Springer Cham.

Franck, O. (2017b). Concluding remarks and future directions. I Franck, O. (red.) *Assessment in Ethics Education: A Case of National Tests in Religious Education*. E-book: Springer Cham, ss. 193-197.

Franck, O. (2017c). Introduction. I Franck, O. (red.) *Assessment in Ethics Education: A Case of National Tests in Religious Education*. E-book: Springer Cham, ss. 1-11.

---

<sup>5</sup> Se fotnote 2.

- Franck, O. (2017d). Varieties of Conceptions of Ethical Competence and the Search for Strategies for Assessment in Ethics Education: A Critical Analysis. I Franck, O. (red.) *Assessment in Ethics Education: A Case of National Tests in Religious Education*. E-book: Springer Cham, ss. 13-50.
- Franck, O. & Löfstedt, M. (2015). *Etikdidaktik: Grundbok om etikundervisning i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Helskog, G. H. (2012). Danning i retning av menneskelig modenhet og visdom gjennom filosofisk dialog? *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47(1), ss. 46-58.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2012-01-05>
- Herrera, F., Bailenson, J., Weisz, E., Ogle, E. & Zaki, J. (2018). Building long-term empathy: A large-scale comparison of traditional and virtual reality perspective-taking. *PLOS ONE*, 13(10), ss. 1-37. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204494>
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk*. 1. utgave. uppl. Fagbokforlaget.
- Löfström, J. & Wiberg, M. (2022). Editorial Nordidactica 2022:2: Teaching and learning ethics in the Humanities and Social Science school subjects. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 12(2022:2), ss. 1-4.
- Narvaez, D. & Bock, T. (2014). Developing ethical expertise and moral personalities. I Nucci, L., Narvaez, D. & Krettenauer, T. (red.) *Handbook of moral and character education*. 2 uppl.: Routledge, ss. 141-155.
- Osbeck, C. (2014). *Etikdidaktisk forskning nærmast obefintlig*.  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/etikdidaktisk-forskning-narmast-obefintlig>. (02.06. 2014).
- Osbeck, C. (2017). Ethical Competences in Pupils' Texts: Existential Understandings and Ethical Insights as Central but Tacit in the Curriculum. I Franck, O. (red.) *Assessment in Ethics Education: A Case of National Tests in Religious Education*. E-book: Springer Cham, ss. 87-113. doi:10.1007/978-3-319-50770-5\_1
- Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A. & Sporre, K. (2018). Possible competences to be aimed at in ethics education – Ethical competences highlighted in educational research journals. *Journal of Beliefs & Values*, 39(2), ss. 195-208.  
doi:10.1080/13617672.2018.1450807
- RLE01-03: Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* 01.08.2020. Utdanningsdirektoratet. Lest: 12.02.2022.  
<https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/kjerneelementer>
- Sando, S. (2019). Digital ethical Bildung as a proactive educational approach against cyberbullying, with Aristotle, Løgstrup and Barad as sources for a philosophical framework. *Nordidactica*, 9(2019:4), ss. 54-75.
- Skeie, G. (2017). Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk. *Acta didactica Norge*, 11(3), ss. 1-23. doi:10.5617/adno.4832

Sporre, K. (2019). Assessing ethics education through national tests—an advantage or not? *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), ss. 262-278.  
doi:10.1080/00220272.2018.1533999

Sporre, K., Osbeck, C., Lilja, A., Lifmark, D., Franck, O. & Lyngfelt, A. (2022). Fiction-based ethics education in Swedish compulsory school – reflections on a research project. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 12(2022:2), ss. 84-107.

UDIR (Utdanningsdirektoratet). (2019). *Hva er kjerneelementer?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>  
Publisert: 18.11.19. Lest: 12.02.22

Vestøl, J. M. (2004). *Relasjon og norm i etikkdidaktikken : moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger*. PhD-avhandling. Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-11608>

Vestøl, J. M. (2011). Moral education and the role of cultural tools. *Journal of Moral Education*, 40(1), ss. 37-50. doi:10.1080/03057240.2011.541766

Vetlesen, A. J. & Nortvedt, P. (1996). *Følelser og moral*. 2 uppl. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Wintersgill, B. (red.) (2017). *Big ideas for religious education*. University of Exeter.