

# Pedagogisk arbeid med grunnverdien tilgivelse

*Mellom skolens formål og de unges erfaring*

Av Guro Hansen Helskog

*Tilgivelse er en av grunnverdiene i Opplæringslovens §1 (Formålsparagrafen) og Overordnet del av læreplanverket. Empirisk forskning antyder at tilgivelse har både psykiske og fysiske helsemessige gevinster. Det er derfor gode grunner til å arbeide pedagogisk med tilgivelse i skole og lærerutdanning. I denne artikkelen analyseres og sammenliknes derfor fire eksempler på henholdsvis psykologiske og filosofiske tilnærminger til slikt arbeid. Til tross for ulikheter viste alle tilnærmingene god effekt. Det betyr imidlertid ikke at det uten videre er etisk forsvarlig å innføre dem på generelt grunnlag i skole og lærerutdanning, da fenomenet tilgivelse kan berøre barn og unge i deres ytterste sårbarhet. Dette problemet drøftes til slutt i bestrebelsene etter å svare på artikkelens problemstilling: Hva er godt pedagogisk arbeid med skolens grunnverdi tilgivelse?*

**Nøkkelord:** Skolens formål, tilgivelse, pedagogisk arbeid, pedagogisk filosofi, Dialogos, filosofisk dialog

GURO HANSEN HELSKOG, *Dosent i pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge, pb. 235, 3603 Kongsberg, guro.helskog@usn.no*

## INNLEDNING

I pressemeldingen om forslag til ny overordnet del av læreplanverket proklamerte daværende kunnskapsminister Røe Isaksen at skolen nå sto overfor et verdiløft, og at den hadde et dobbelt samfunnsoppdrag – *utdanning og danning* (Regjeringen, 2017). Hvordan dette verdiløftet og dannelsesoppdraget skal virkeliggjøres i konkret praksis og dermed i elevenes og studentenes levde liv, er imidlertid uavklart. Det er et spenningsforhold mellom verdiene eller dannelsesidealene i overordnet del av læreplanverket, og elevenes og studentenes erfaring og levde liv. Dette spenningsforholdet har jeg støtt på blant annet i min undervisning i pedagogikk i lærerutdanningen. Når jeg ved flere anledninger har latt studentene arbeide med grunnverdiene i Opplæringslovens §1, heretter kalt Formålsparagrafen (Lovdata, 2008), har de mange ganger gitt uttrykk for forbløffelse når de oppdager at tilgivelse er nevnt blant grunnverdiene som skal gjennomsyre skolens praksiser. Verdien er inneklemt som den femte verdien i en rekke på syv:

*Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane (min utheving).*

Tilgivelse er tatt videre inn i forskriften *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket* (Regjeringen 2017). Her er begrepet satt i sammenheng med to av de syv grunnverdiene i Formålsparagrafen, og knyttet til menneskets sårbarhet:

*Mennesker er sårbare og feilbarlige. Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg (min utheving).*

At tilgivelse er en av skolens grunnverdier, sikrer ikke at skolens og lærerutdanningens pedagogiske arbeid setter elever, lærere og studenter i stand til å leve, praktisere og undervise i henhold til verdien. Det gir seg rett og slett ikke selv hvordan pedagogisk arbeid med tilgivelse kan foregå i skole og lærerutdanning. Bør vi for eksempel undervise om tilgivelse – som objektiv formidling av tilgivelse i ulike tradisjoner, eller som innføring i forskningsresultater? Eller bør vi undervise i tilgivelse – i form av mer eller mindre psykologisk og subjektivt orienterte terapiprosesser med mål om at elevene skal lære seg å tilgi hverandre, seg selv og andre som har gjort dem urett? Bør vi gjennomføre tilgivelsesorientert pedagogisk arbeid på en *implisitt* måte, uten at elevene er klar over at det er det som foregår? Eller bør vi la elevene eksplisitt utforske *begrepet* tilgivelse som en kopling mellom det subjektive og det objektive, mellom erfaring og begrep? Målet med artikkelen er å drøfte slike spørsmål, og mer overordnet reiser jeg det pedagogisk-filosofiske problemet *Hva er godt pedagogisk arbeid med skolens grunnverdi tilgivelse?*

Med *godt* mener jeg etisk forsvarlig. Fordi tilgivelse er et fenomen som kan berøre barn og unge, også lærerstudenter, i deres ytterste sårbarhet, krever pedagogisk arbeid med fenomenet etisk finfølelse, eksistensiell innsikt og ikke minst klokskap fra lærerens side. Dersom vi skal gjennomføre pedagogisk arbeid med tilgivelse i skolen, må vi derfor også spørre hvordan vi skal sikre at arbeidet ivaretar unge menneskers verdighet, og at det styrker og ikke svekker de unges livskraft og livsmot. Det handler også om *hvem* som kan og bør gjennomføre slikt pedagogisk arbeid – det vil si hva slags personlige og faglige egenskaper læreren bør ha.

Mer spesifikt vil jeg undersøke problemet ved å sammenlikne henholdsvis psykologiske og filosofiske tilnærminger til arbeid med tilgivelse. Dette basert dels i henholdsvis Enrights og Worthingtons tilgivelsesterapeutiske modeller, og dels i to av mine egne forskningsarbeider (Helskog 2012, 2019). Først vil jeg

imidlertid redegjøre for tilgivelse som fenomen i ulike tradisjoner og kontekster. Deretter begrunner jeg valget av begrepet «pedagogisk arbeid» som nøkkelbegrep i problemstillingen. Til slutt utkrystalliserer jeg et begrepsrammeverk som brukes i analysen og sammenlikningen av tilnærmingene.

## Tilgivelse

Til tross for at både formålsparagrafen og overordnet del av læreplanverket universaliserer verdien tilgivelse, dels ved å hevde at fenomenet kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og i menneskerettighetene, dels ved å framheve det felles-menneskelige i menneskers sårbarhet og potensiale for vekst og utvikling, har det i min praksis vist seg at tilgivelse er et nokså kontroversielt begrep å introdusere for studenter og andre<sup>1</sup>. At det oppleves som kontroversielt i sekulære sammenhenger som offentlig skole og lærerutdanning, kan skyldes den ikke uvanlige forestillingen om at det er forbeholdt filosofer, teologer og religiøse mennesker med kristen overbevisning, å befatte seg med begrepet.

Det handler nok blant annet om fenomenets fremtredende plass i kristen tradisjon, ikke minst fundert i Det nye testamentet i Bibelen<sup>2</sup>. For eksempel heter det i Mat. 6,15 at «(...) om dere selv ikke tilgir, skal heller ikke han tilgi dere det dere har forbrutt». Da Peter spør hvor mange ganger han må tilgi, og om sju ganger ikke var nok, svarte Jesus «ikke sju ganger, men sytti ganger sju», altså et uendelig antall ganger (Matt 18,21–22). Fra korset ber Jesus «Far, tilgi dem, for de vet ikke hva de gjør» (Luk 23,24). Tilgivelsespastoren og forfatteren Peter Horrobin (2009) tar utgangspunkt i den bibelske oppfordringen, og knytter tilgivelse til det å oppnå indre frihet. Han hevder at utilgivelighet er som åndelig superlim. Det holder oss fast i det vonde som har hendt oss. Først når vi klarer å tilgi dem som har gjort oss vondt, vil vi bli virkelig frie.

Det er imidlertid ikke bare kristendommen som vier stor plass til tilgivelse som begrep og fenomen. Også i islam og i jødedom er tilgivelse et ideal. I Koranen (2:264) heter det for eksempel at «Sømmelig tale og tilgivelse er bedre enn en almisse som følges opp med urett», og at «Og hvis dere ettergir og tilgir og unnskylder, så er Allah visselig tilgivende, barmhjertig» (64:15). Jøder har sågar en årlig dag, Yom Kippur, viet tilgivelse og forsoning. For eksempel påbyr Mishneh Torah folk å tilgi, samtidig som teksten forbyr brutalitet:

*It is forbidden for a person to be cruel and refuse to be appeased. Rather, he should be easily pacified, but hard to anger. When the person who wronged him asks for forgiveness,*

---

1 Jeg har også arbeidet pedagogisk med tilgivelsesbegrepet i familierapeutiske sammenhenger. Også her er begrepet møtt med skepsis av enkelte fagfolk. Derfor har jeg i arbeidet med å revidere boka «Fortsatt Foreldre – GODT NOK samarbeid etter samlivsbrudd» skrevet en epilog med tittelen I retning tilgivelse, forsoning og indre frihet hos de voksne – til beste for barna og ungdommene? (Helskog, Myrvik og Lærum, kommer 2021)

2 Hentet fra <https://www.bibel.no/Nettbibelen>

*he should forgive him with a complete heart and a willing spirit. Even if he aggravated and wronged him severely, he should not seek revenge or bear a grudge. (Teshuvah 2:10)*

Den jødiske filosofen Martha Nussbaum er imidlertid kritisk til den jødisk-kristne forståelsen av tilgivelse. I boka *Anger and forgiveness* (2016) utforsker hun sinne og tilgivelse i et vidt perspektiv, fra den personlige sfæren via den relasjonelle midtsfæren av venner, kolleger og lokalmiljø, til den politiske sfæren. Hun har selv sans for den stoiske posisjonen, og refererer Seneca (s.167–168):

*Seneca`s advice is easy to state, difficult to follow – as he himself acknowledges by depicting himself as repeatedly falling into anger, even after years of self-attention. (...) Seneca (...) recommends (...): An attitude of amused detachment towards ourselves, so that we simply don't take what happens to us as the most world shaking thing. It probably isn't.*

En forståelse som likner den stoiske er også å finne i den mer enn 5000 år gamle yoga-tradisjonen, som Nussbaum for øvrig berører indirekte ved å diskutere Gandhis ideer om «non-anger» og «non-violence», sentrale også i Patanjalis Yoga Sutras (2004). Sutraene er en veiviser til utvikling av indre styrke og stabilitet hos yogien på veien mot å opparbeide et balansert sinn. En person med sinnsbalanse har utviklet evne til å legge krenkelser bak seg, framfor å bære nag.

Både i stoisk tradisjon og i yogatradisjonen ser tilgiveren seg selv som et menneske som har den indre moralske styrken og friheten til ikke å la seg undertrykke av andres uvitenhet, feiltrinn og åndelige svakhet, et perspektiv som også gjør seg gjeldende i generell hinduistisk filosofi. I Bhagavadgita (2002) heter det for eksempel at mennesket ikke bør la seg affisere verken av det gode eller det onde som skjer ham eller henne, men til enhver tid opprettholde et balansert sinn. Klarer man det, står man i perfekt kunnskap: «In the material world, one who is unaffected by whatever good or evil he may obtain, neither praising it nor despising it, is firmly fixed in perfect knowledge» (Shloka 2.57).

Også empiriske studier har vist at tilgivelse er et viktig begrep og fenomen i mange samfunn og religioner i verden, på tvers av livssyn (f.eks. Hanke & Fischer, 2013; Ho & Fung, 2010; Hook, Worthington, and Utsey, 2009). Tilgivelse fungerer imidlertid noe forskjellig i ulike kulturer. For eksempel kan folk forstå visse overtramp som mer eller mindre alvorlige, og mer eller mindre tilgivelige, avhengig av kulturell kontekst. Videre kan de ha ulik motivasjon for å tilgi. Hook, Worthington, & Utsey (2009) skiller derfor mellom henholdsvis *emosjonell* og *beslutningsmessig* tilgivelse. De hevder at mennesker i individualistiske kulturer er mer fokusert på å redusere emosjonell og kognitiv dissonans, mens mennesker i kollektivistiske kulturer er mer fokusert på å ikke oppføre seg på måter som truer

gruppesolidariteten. De fant at mennesker i mer kollektivistiske kulturer er mer rede til å uttrykke at de har bestemt seg for å tilgi, oppføre seg på måter som ikke uttrykker negative følelser eller intensjoner, og å behandle overtrederen som verdifull. Mennesker i mer individualistiske kulturer derimot, er mer opptatt av emosjonell tilgivelse, i betydningen det å gjenopprette egen indre harmoni. De er altså mer opptatt av indre fred og frihet enn av hvordan de oppfører seg mot overtrederen.

I tillegg til den filosofiske og teologiske tilgivelsesforskningen, har feltet for empirisk tilgivelsesforskning vært i vekst internasjonalt siden slutten av 80-tallet. Psykologen Enright fra universitetet i Wisconsin (USA) publiserte da, i samarbeid med kollegene Santos & Al-Mabuk, en studie der de fokuserte på hva barn, unge og unge voksne tenkte om tilgivelse. De var særlig opptatt av hvilke omstendigheter som ville gjøre det mer sannsynlig at de ville tilgi (Enright, Santos og Mubarak 1989).

I norsk kontekst knytter teologen Leer-Salvesen (1998) tilgivelse til Løgstrups begrep *livsytring*. Han ser tilgivelse som mer enn en dyd eller en holdning til livet og andre mennesker, da det hører til menneskenes eksistensielle grunnforhold: Vi lever i kontinuerlig samhandling med andre mennesker, en samhandling som fordrer tillit og tolkning, og der vi er avhengige av andres bekreftelse – og av og til tilgivelse. Leer-Salvesen (1998) har gjennomført en studie der han har samlet inn og analysert 100 brev der fire forskjellige grupper mennesker, henholdsvis barn, ungdom, voksne og voldsofre, har skrevet fritt om tilgivelse. Barna i studien, som gikk i 4. og 5. klasse, ga ikke noe entydig bilde av hva tilgivelse er, men Leer-Salvesen (1998:35) antyder på bakgrunn av analysen at tilgivelse skaper gode følelser og en slags harmoni som ser ut til å ha utviklet seg på bakgrunn av

*«en akt der den ene ber om den, og den andre gir den. Denne akten er verbal, og den lar seg tidfeste (...). Tilgivelse ser videre ut til å bli etterfulgt av noen synlige tegn på at en konflikt er løst, og en normaltilstand er gjenopprettet: Vi begynte å leke igjen.»*

Tormod Kleiven (2016) er på sin side opptatt av tilgivelse som maktforhold, og da særlig makten som ligger i den krenkedes vilje og evne til å tilgi eller ikke, mens filosof Espen Gamlund (2009) understreker at tilgivelse ikke kan defineres entydig siden det i stor grad er et verdispørsmål. Gamlund framhever tre elementer: 1: Tilgivelse er en handling eller en prosess. 2: Tilgivelse forutsetter en krenkelse eller gal handling. 3: Tilgivelse forutsetter at offeret gir slipp på eller kommer over sinne og hevnløst.

### Pedagogisk arbeid

Jeg har valgt begrepet «pedagogisk arbeid» framfor «didaktikk» eller «undervisning» som et nøkkelbegrep i problemstillingen. Dette for det første fordi jeg oppfatter det å forske på og undervise *om*, i eller *for* tilgivelse i skolen som et eksis-

tensielt og praktisk fenomen som hører til den pedagogiske filosofien. Det gjør jeg med støtte blant annet i Hansen (2002:15), som hevder at «Filosofi er ikke kun en teoretisk disiplin om det Sande, det Gode og det Skønne. Det er også en praktisk disiplin og øvelse, der handler om hvordan vi kan bli bedre til å leve. Filosofi kan med andre ord forstås som en livskunst og en livsform». Det sagt, vil jeg med støtte i Lars Løvlie (1979) argumentere for at den pedagogiske vitenskapen som sådan, både den filosofiske og den empiriske og eksperimentelle, dreier seg om å nå kunnskap ved å reise problemer og å stille spørsmål til problemene. Tilgivelse er, som allerede problematisert, et fenomen som kan berøre barn og unge, også lærerstudenter, i deres ytterste sårbarhet, og som derfor krever etisk finfølelse, eksistensiell innsikt og klokskap fra lærerens side. Pedagogisk arbeid med tilgivelse, og for den saks skyld pedagogisk arbeid som sådan, kommer derfor ikke utenom etiske spørsmål knyttet til hva som er godt og rett å gjøre. Det aktualiserer ikke bare lærerens kompetanse forstått som kunnskaper og ferdigheter, men også hans eller hennes dømmekraft, holdninger og relasjonsforståelse, jamfør f.eks. Biesta (2015) Han diskuterer forholdet mellom det å være en kompetent og en *god* lærer. Det gjør pedagogikken som sådan filosofisk, for som Skjervheim (1976) uttrykker det: Hvis den er noe annet, er den tankeløshet. Det betyr ifølge Skjervheim at også de konkrete og praktiske pedagogiske og didaktiske spørsmålene må fortolkes ut fra grunnprinsippene i filosofien. Et eksempel: Når Lin, Enright, & Klatt (2011) hevder at man både kan og bør undervise om tilgivelse i skolen, diskuterer de tilgivelse som et moralsk begrep, og ser tilgivelsesopplæring som en måte å fremme karakterutvikling på hos barn og unge. Hvis tilgivelse er et moralsk begrep knyttet til karakterutvikling, beveger vi oss bort fra begrepet undervisning og mer over i begreper som bevisstgjøring knyttet til fenomenet tilgivelse. Man kan for eksempel ikke undervise tilgivelse med et instrumentelt mål om at elevene og studentene skal lære seg å tilgi. Det eneste man legitimt kan gjøre, er å ha et håp om at undervisningen skal sette elevene i stand til det. Det gjør undervisningen risikabel (se Biesta 2013). Hvordan kan vi drive pedagogisk arbeid på en måte som styrker elevene og studentene, og ikke gjør livet deres vanskeligere? Kopleer vi dette perspektivet til pedagogisk filosofi slik Grue-Sørensen (1974) forstår det – som betraktninger som har med oppdragelsens mål å gjøre, blir det enda tydeligere hvorfor jeg velger å plassere meg innenfor den pedagogiske filosofien. Problemet jeg har reist, er et pedagogisk-filosofisk problem som både omhandler skolens formål og praktisk-didaktiske spørsmål knyttet til pedagogisk arbeid med formålsverdien tilgivelse, og dermed uvegerlig også de unges liv og erfaring. Derav artikkelens undertittel «mellom skolens formål og de unges erfaring».

I forrige avsnitt redegjorde jeg for ulike sider ved og innfallsvinkler til tilgivelse. Med støtte i Skjervheims, Løvlies og Hansens perspektiver er mitt utgangspunkt at teori og praksis, begreper og levd liv, er fenomener som står i et gjensidig,

dog spenningsfylt forhold til hverandre. I neste avsnitt løfter jeg fram noen av spenningene jeg har valgt å belyse.

### Pedagogisk arbeid med tilgivelse i spenningsfeltet mellom erfaring og begrep

Selv om gjennomgangen her i introduksjonen underbygger Formålsparagrafens universaliserende påstand om at tilgivelse kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn, har det i min praksis vist seg at begrepet ikke bare er et kontroversielt begrep. Det er også et vanskelig begrep for mange, inkludert for godt voksne studenter. Det er et av de ordene de fleste kan si, men som det viser seg at mange ikke kan gi et godt innhold til, dersom jeg spør litt mer inngående. For eksempel har det vist seg at mange har vanskeligheter med å finne eksempler fra sitt eget liv der de opplevde å tilgi eller å bli tilgitt, når jeg som ledd i min undervisningspraksis oppmuntrer til det. Begrepet, eller *tanken* tilgivelse, synes således for mange å være det Kant med sin velkjente formulering kaller tom: «Tanker uten innhold er tomme. Anskuelse uten begreper er blinde»<sup>3</sup>. (Kant 1781: A51/B75). Begrepet tilgivelse ser ut til å være et tomt begrep for mange. Det gjør at vi kan ha et langt liv fylt med gode og mindre gode erfaringer, med elementer av så vel krenkelsener som tilgivelse, men dersom vi ikke har satt erfaringsbitene på begrep, forblir vi likevel slik jeg tolker Kant, blindgjengere.

Dette tosidige forholdet mellom erfaring og begrep, mellom anskuelse og tanke, ligger der som et av de mange spenningsforholdene pedagogikken som vitenskap tradisjonelt har beskjeftiget seg med. Det er et problem som gjelder all undervisning i skole og lærerutdanning, og som med litt andre ord kan sies å handle om hvorvidt vi skal være elevsentrerte eller fagsentrerte, subjektivt eller objektivt orienterte, partikulært eller generelt orienterte, erfaringsorienterte eller begrepsorienterte, slik undertittelen til denne artikkelen antyder: Vi befinner oss i spenningsfeltet mellom skolens formål og de unges erfaring.

To andre spenningsfelt det er verdt å trekke fram, er spenningen mellom individ og kollektivt fellesskap, det være seg klassen eller studentgruppen, og mellom personlig utvikling og faglig arbeid. Skal tilgivelsesprosessen eller refleksjonen foregå som et individuelt indre arbeid, eller som et felles kollektivt arbeid? Skal det foregå som rent personlig utvikling eller som innføring i fagstoff av et eller annet slag?

Med et fenomen som tilgivelse er det opplagt at det ikke gir seg selv hvor vi bør legge oss i disse spenningsfeltene, jamfør spørsmålene jeg reiste innledningsvis knyttet til hvorvidt vi bør undervise om, i, eller for tilgivelse, eller om vi bør la elevene utforske det begrepsmessig og filosofisk. Spenningene og spørsmålene gjør artikkelens hovedproblemstilling svært komplekst i sin relative enkelhet:

---

3 «Anskuelse» dreier seg om biter av sanselig erfaring som, dersom vi ikke setter ord på dem, forblir blinde.

*Hva er godt pedagogisk arbeid med grunnverdien tilgivelse?* Problemet er altså i første omgang et filosofisk problem, dernest et praktisk problem. Det bringer oss over i metodologiske refleksjoner knyttet til analysen av artikkelens materiale.

## METODE

Jeg har ikke hentet inn ny empiri til artikkelen, men sammenlikner psykologiske forskeres beskrivelser av sin forskning på tilgivelsesundervisning, med min egen forskning på to filosofisk orienterte pedagogiske arbeidere. Materialet er således framstillinger av allerede utført empirisk forskning i de ulike tilnærmingene. Tilnærmingene er tolket og analysert ved hjelp av polene i de to pedagogiske spenningsfeltene redegjort for i det foregående. Polene fungerer som et analytisk begrepsrammeverk i sammenlikningen:

Tabell 1:

Pedagogiske spenningsfelt	
Erfaring	Formålsbegrep
Individuell	Kollektiv
Subjektiv	Objektiv
Personlig	Faglig

## SAMMENLIKNING AV PSYKOLOGISKE OG FILOSOFISKE TILNÆRMINGER TIL ARBEID MED TILGIVELSE

De psykologiske tilnærmingene til arbeid med tilgivelse som jeg har valgt ut til analysen, er henholdsvis Enrights «Forgiveness Therapy model» og Worthingtons såkalte «REACH forgiveness model», mens den filosofiske tilnærmingen er *Dialogos*, her eksemplifisert gjennom henholdsvis et prosjekt jeg gjennomførte med en klasse preget av store konflikter mellom elever i videregående skole, og en filosofisk enkeltdialog med studenter i lærerutdanningen.

### Psykologisk orientert arbeid med tilgivelse

Enrights «forgiveness therapy process model» er prøvd ut både med voksne og ungdom i skoler og fengsler. I modellen foregår tilgivelsesprosessen i fire faser (Enright & Fitzgibbons 2000). I første fase avdekkes negative følelser knyttet til overtredelsen. Her får personen innsikt i om og eventuelt hvordan uretten eller skaden har preget livet. Hen arbeider seg igjennom lag av smerte, sinne, skam, skyld og besettende tanker om gjerningspersonen og det som skjedde, samt konsekvensene det hadde for livet. I andre fase bestemmer personen seg, *av fri vilje*, for



å tilgi på bakgrunn av en mest mulig fullstendig forståelse av det som skjedde, og av de helsemessige negative effektene det å ikke tilgi har for en selv. I tredje fase arbeider personen aktivt med å tilgi gjennom å se gjerningspersonen i et nytt lys, som et menneske og ikke som en ond skapning. Fasen involverer arbeid mot å utvikle realistisk empati, medfølelse og nestekjærlighet for overtrederen, og til slutt tilgi. Dette kan ikke presses fram eller kreves, og kan ta lang tid å oppnå. Til slutt, i fjerde fase (utdypingsfasen) finner personen i økende grad mening i lidelsen og i livet, føler seg mer forbundet og i kontakt med andre, og opplever mindre grad av negative følelser. De kommer fri av det følelsesmessige fengslet preget av utilgivelighet, bitterhet, harme og sinne. Fasen kan også innebære at personen finner ut at hen trenger å be om tilgivelse fra andre, noen ganger til og med fra overtrederen.

Et annet eksempel er Worthingtons «REACH Forgiveness model» (Worthington 2020). Modellen begynner med å be folk identifisere det vanskeligste de noensinne har klart å tilgi. De hjelper folk til å se at det er fysiske, helsemessige, psykologiske, relasjonelle og åndelige fordeler ved å tilgi, og at tilgivelse innebærer både en beslutning om å tilgi, og en følelsesmessig transformasjon. Worthington understreker imidlertid at tilgivelse bare er en av flere mulige måter å håndtere urett på, og modellen er for mennesker som ønsker å tilgi, fordi ingen skal eller kan tvinges til å tilgi. REACH-modellen har som mål å utvikle medfølelse for overtrederen gjennom en gruppeprosess, eller også gjennom arbeid med «do-it-yourself-workbooks», som hjelper folk til å

1. Minnes smerten (R= recall the hurt)
2. Utvikle empati for personen som skadet eller såret dem (E=Empathize with the offender)
3. Gi en altruistisk gave (A=Altruistic gift)
4. Utføre tilgivelsen (C=commit)
5. Holde fast på tilgivelse over tid (H=hold on to forgiveness)

### Det psykologiske tilgivelsesarbeidets betydning i menneskers liv

Empiriske studier har vist at de kognitive øvelsene både i Enright og Worthingtons modell fremmer tilgivelse og bedret psykisk helse hos deltakerne (Freedman & Enright 2019, Wade et al. 2014). Holter, Magnuson, Knutson, Knutson-Enright & Enright (2008) fant i en studie gjennomført i Milwaukee (USA) at barneskoleelever som hadde fått tilgivelsesopplæring etter en av de psykologiske modellene, hadde lavere nivåer av sinne sammenliknet med dem som ikke fikk slik opplæring. En annen tilgivelsesopplæringsstudie ble gjennomført med gutter ved en katolsk skole i Hong Kong (Ho, Kin-yi, Daphne, 2002). Resultatet viste at elevene som

fikk opplæring i tilgivelse, hadde en mer positiv holdning til andre mennesker, og en bedre forståelse av tilgivelse. En tredje studie utforsket tilgivelsesopplæring med ungdom som opplevde utfordringer relatert til foreldrenes skilsmisse (Freedman & Knupp, 2003). Deltakerne i den eksperimentelle gruppen fikk tilgivelsesundervisning gjennom åtte ukentlige timelange økter. Konklusjonen var at elevene som fikk tilgivelsesopplæring, opplevde større psykologisk velbefinnende etterpå. Senere ble en pedagogisk intervensjon gjennomført med 10 utsatte ungdommer i alderen 15–19 ved en alternativ skole i Midtvesten i USA. Dette gjennom daglig tilgivelsesundervisning i 31 dager, der Enright's prosessmodell ble brukt. Etter opplæringsprogrammet økte intervensjonsgruppens opplevelse av tilgivelse og håp, mens opplevelsen av angst og depresjon minket, sammenliknet med kontrollgruppen (Freedman 2015). En fjerde studie har undersøkt sammenhengen mellom tilgivelse og psykisk helse hos mobbere og mobbeofre i skolen (Rensburg & Raubenheimer 2015). Mobbeofre som var i stand til å tilgi andre, rapporterte lavere nivåer av psykopatologi, mens mobbere som ikke var i stand til å tilgi andre, rapporterte høyere nivåer av psykopatologi.

### Analyse

Hvis vi ser intervensjonene i forhold til begrepene i spenningsfeltene jeg har tegnet opp, plasserer de psykologiske tilgivelsesintervensjonene seg i det store og det hele i venstre kolonne i skjemaet. De er subjektive, erfaringsorienterte, individuelle og personlige, i den forstand at det er den enkeltes tilgivelsesprosess knyttet til konkrete overtredelserfaringer og konkrete overtredere som står i fokus. Basert i forskningen som er gjort på psykologiske tilgivelsesintervensjoner er det liten grunn til å tvile på at de har positiv effekt på deltakerne, og at de som deltar i intervensjonene faktisk kan oppleve at livet blir bedre.

Spørsmålet er likevel om denne måten å drive pedagogisk arbeid med tilgivelse på egentlig er egnet i en generell skole- eller lærerutdanningsammenheng, til tross for sine gode effekter. Hva skal egentlig til for at psykologiske tilgivelsesmodeller kan bidra til godt arbeid med grunnverdien tilgivelse i skolen? Det skal jeg drøfte i diskusjonsdelen. Først skal vi se nærmere på filosofisk orientert pedagogisk arbeid med tilgivelse gjennomført ved hjelp av Dialogostilnærmingen til praktisk filosofi i skolen (Helskog og Ribe 2008, 2009, Helskog 2019).

### Filosofisk orientert arbeid med tilgivelse

Mitt eget arbeid med utgangspunkt i Dialogos – praktisk filosofi i skole og høgre utdanning, har vist at filosofisk praksis gjennomført over tid både direkte og indirekte kan sette i gang tilgivelses- og forsoningsprosesser hos deltakerne. Kort fortalt innebærer en Dialogosprosess at en gruppe mennesker, helst over noe tid, for eksempel en gang i uken over noen uker, filosoferer sammen over ulike temaer

og fenomener. Dette fra ulike vinkler og med ulike tilnærminger, fra kritisk-analytiske til relasjonelt-kommunikative tilnærminger (se Helskog 2019 kap. 6 og 7). Den enkelte dialog begynner gjerne med utkrystallisering av et filosofisk, etisk eller eksistensielt spørsmål for eksempel av typene Hva er X?, Hva innebærer det å Y?, Hvordan kan jeg Z?, Eller bør jeg alltid Æ? Med tilgivelse som utgangspunkt, kan spørsmålene formuleres som for eksempel

- Hva er tilgivelse?
- Hva innebærer det å tilgi?
- Hva innebærer det å bli tilgitt?
- Hvordan kan jeg best tilgi?
- Hvordan kan jeg best be om tilgivelse?
- Bør jeg alltid tilgi?
- Bør jeg alltid be om tilgivelse?
- Kan jeg tilgi meg selv?

Spørsmålene er gjerne formulert på bakgrunn av en felles aktivitet, som å lese en tekst, se en film, studere et bilde eller gjøre en fysisk øvelse. Slik sett koples det filosofiske dialogarbeidet gjerne til et faglig-kulturelt innhold. Samtidig ligger vekten på felles dialogisk utforskning av fenomenet som er i fokus. Gruppen velger så ett spørsmål som de fokuserer på i det videre dialogarbeidet.

I det følgende beskriver jeg to ulike filosofiske Dialogosprosesser som begge viste seg å bidra i bevisstgjøring og tilgivelses- og forsoningsprosesser hos deltakerne. I den ene prosessen, som hadde til hensikt å skape et bedret læringsmiljø i en klasse i videregående skole, ble begrepet tilgivelse aldri berørt eksplisitt. Dette prosjektet har jeg i publiseringsøyemed kalt *Konflikthåndteringsprosjektet* eller også *Forsoningsprosjektet* (Helskog 2012, 2014). I den andre prosessen ble begrepet tilgivelse valgt ut av en gruppe lærerstudenter for nærmere utforskning og analyse, fordi de fant det spennende at begrepet er nevnt i skolens formålsparagraf. Det pedagogiske arbeidet er tidligere beskrevet og drøftet under punktet «Wisdom makes one reflect more» i Helskog (2019:136–155). Av distinksjonshensyn velger jeg benevnelsen *Tilgivelsesdialogen*.

#### *Konflikthåndteringsprosjektet*

Utgangspunktet for Konflikthåndteringsprosjektet var at jeg fikk i oppdrag av rektor ved en videregående skole å gå inn i en svært destruktiv konflikt mellom elever med ulike livssynsmessige bakgrunner, for å prøve ut en serie med 10 filosofiske dialoger med dem. Hensikten var å se om det kunne bedre læringsmiljøet i klassen. Ved oppstart rapporterte flere av elevene at de ikke sov om nettene, at skolerultatene ble dårligere, at de hadde vondt i magen og at de ønsket å slutte

på skolen som følge av den vanskelige konflikten. Min pedagogiske grunnidé var dels å undergrave konflikten og de destruktive kreftene, dels å bidra til at elevene kunne forstå sin egen rolle i klassefelleskapet. De filosofiske dialogene hadde følgende temaer, alle hentet fra boka og veiledningen *Dialogos – praktisk filosofi i skolen* (Helskog og Ribe 2008, 2009):

Dialog 1: Hva er omsorg?

Dialog 2: Hva innebærer det å følge en regel?

Dialog 3: Menneskets grunnfølelser

Dialog 4: Visdomsperspektiver i islam

Dialog 5: Hva er kulturkonflikt?

Dialog 6: Visdomsperspektiver i buddhismen

Dialog 7: Visdomsperspektiver i kristendommen

Dialog 8: Tomhet og lengsel/ Brunost og telepati

Dialog 9: Hva er lykke?

Dialog 10: Kommunikasjonsøvelser

Temaene ble valgt underveis i prosjektet, basert på anonyme metarefleksjonsnotater fra elevene etter hver dialog.

### Det pedagogisk-filosofiske arbeidets betydning i elevenes liv

I samråd med kontaktlærer valgte jeg å ikke gå direkte løs på konflikten i de første tre dialogene, men heller arbeide med de underliggende temaene, og så å si grave under konflikten, i håp om at den til slutt kunne gå i oppløsning. Fokus lå på at elevene gjennom innholdet og det dialogiske arbeidet skulle se andre sider av hverandre enn sidene de viste i konflikten. De opplevde dialogene spennende, og lyttet oppmerksomt til hverandre, til tross for at de var i konflikt. I sjette dialog tematiserte vi det å forvandle det som i buddhismen kalles «sinnets gifter» til det motsatte: *Grådighet* til raushet og gavmildhet, *sinne og hat* til kjærlighet og medfølelse, og *uvitenhet* til innsikt og visdom. En av elevene henviste tydelig til konflikten: «Jeg tenkte på en viss person som jeg har mislikt det siste halvåret. Den personen har såret meg så ofte at jeg til slutt fikk nok. Men nå har jeg merket at jeg rett og slett ikke bryr meg lenger. Og dette lærte jeg bedre i dag». Det lot til at denne eleven var i ferd med å frigjøre seg følelsesmessig fra det vonde som hadde skjedd. I den forskningsmessige analysen utkrystalliserte jeg følgende fire proseskategorier, som sier noe om hvordan relasjonene mellom elevene utviklet seg gjennom de ti filosofiske dialogene:

Fase 1: Undergraving

Fase 2: Oppløsning

Fase 3: Forløsning

Fase 4: Forsoning

Etter den niende dialogen rapporterte elevene at de nå var lykkelige fordi konflikten var over, og at de gledet seg til å gå på skolen hver dag. Metarefleksjonsnotatet fra en av elevene etter denne dialogen viser at atmosfæren i klasserommet hadde gjennomgått en transformasjon fra konflikt til fellesskap:

*«Konflikten var som et rent (unnskyld) helvete i begynnelsen, og den ble ikke bedre (...). Litt som tiden gikk ble det «lysere» her i klasserommet, og den positive energien tok over. I dag er det som himmelen blå her hos oss. Deilig å komme inn til positive venner og et lyst klasserom. Gjennom samtalen har jeg hatt det bra, og jeg har absolutt ikke vært redd for å si hva jeg mener og tenker. Tanken om at vi snart skal splittes gir meg klump i magen. Nå trives jeg virkelig! Vi ler sammen, jobber og diskuterer sammen uten noen som helst negativ holdning. Jeg har lært mye nytt i dag. Ser på ting og tenker på ting på flere og forskjellige måter.»*

Eleven hevder at det hadde blitt «lysere» i klasserommet, at positiv energi hadde tatt over for konflikten, og at fiendskap hadde blitt avløst av vennskap mellom elevene. I Helskog (2012) diskuterer jeg hvordan fellesskapsdannelsesprosessen også innebar at elevene hadde gjennomgått tilgivelsesprosesser. Dette uten at begrepet tilgivelse noen gang ble nevnt.

### Analyse

Mens den psykologisk orienterte tilgivelsesdidaktikken kunne plasseres mot venstresiden i analysetablellen, beveger vi oss med Konflikthåndteringsprosessen mot høyresiden i tabellen. I alle de ti øktene tok vi utgangspunkt i korte tekster som bidro med et faglig innhold. Med tekstene som bakgrunn hentet elevene i flere av øktene fram personlige eksempelerfaringer, slik at det subjektive elementet også fikk stor plass. I dialogene som fulgte, ble det lagt opp til en dialektisk bevegelse mellom det partikulære (elevenes eksempler) og det generelle (for eksempel skillet mellom naturlig og etisk omsorg i den første økten). I hver økt sto et nøkkelbegrep i fokus – det være seg omsorg, regelfølgning, grunnfølelser, visdom eller kulturkonflikt. Med andre ord skjedde det også en bevegelse mellom erfaring og begrep, selv om begrepet ikke var tilgivelse. Det ble også lagt opp til en veksling mellom individuell refleksjon («finn et eksempel fra ditt eget liv der du opplevde å gi eller få omsorg») og den kollektive dialogen i klasserommet. («Hva er omsorg, generelt sett?»).

Dialogosprosessen hadde fremmet en tilgivelses- og forsoningsprosess, selv om begrepene tilgivelse og forsoning aldri ble brukt eksplisitt i dialogarbeidet. Konflikten gikk så å si i oppløsning gjennom prosjektet. Fra ett perspektiv kan jeg med andre ord kritiseres for å ha «lurt» elevene til å tilgi hverandre og forsones, uten at de noen gang fikk mulighet til å knytte prosessen til selve begrepet tilgivelse. Der den psykologisk orienterte tilgivelsesdidaktikken er eksplisitt og normativ med hensyn til målet om at elevene skal lære seg å tilgi, var tilgivelse et implisitt formål i Konflikthåndteringsprosjektet, som didaktisk behandlet problemet på en pluralistisk måte. Prosjektet fungerte bevisstgjørende, men ikke direkte knyttet til begrepet tilgivelse.

### *Tilgivelsesdialogen*

Dialogosprosessen omtalt i forrige avsnitt bidro i retning tilgivelse og forsoning, til tross for at begrepene ikke eksplisitt var gjort til gjenstand for filosofisk undersøkelse. Således er det ikke sikkert deltakerne selv noen gang tenkte på arbeidet vårt som et tilgivelses- og forsoningsarbeid, selv om jeg i mine analyser valgte å tolke det slik. I boka *Philosophising the Dialogos Way towards Wisdom in Education* (2019) reflekterer jeg imidlertid over en filosofisk dialog med lærerstudenter, der begrepet tilgivelse ble valgt som *ekspisitt* fokuspunkt. Fordi dialogeksemplet bare er publisert i engelsk språkdrakt, og fordi jeg tenker det representerer en viktig erfaring å dele også med norske lesere, velger jeg å være nokså grundig og detaljert i gjengivelsen av eksemplet.

Undervisningsøkten begynte med en åpen tekstlig og kontekstuell sammenlikning av skolens formålsparagrafer fra henholdsvis 1848<sup>4</sup> og 2009. Verdien *tilgivelse* ble så kretset inn og valgt som tema av de ca. 35 studentene. Begrunnelsen var at de undret seg over at tilgivelse inngår i listen over verdier som opplæringen i skolen skal bygge på, og fordi de opplevde at det var et vanskelig begrep. Således var ikke økten ledd i en forhåndsplanlagt psykologisk orientert tilgivelsesintervensjon, men temaet tilgivelse ble valgt og oppsto som felles fokus og omdreiningspunkt i studentenes filosofiske prosess i løpet av økten.

I denne konkrete dialogen valgte studentene spørsmålsformuleringen «Hva innebærer det å tilgi?», hvorpå jeg ba dem finne et eksempel fra sitt eget liv der de hadde opplevd å tilgi eller bli tilgitt. De ble også bedt om å velge eksempler som lå litt tilbake i tid, som var psykologisk lukkede, og som de følte seg bekvemme med å dele. I tillegg ble de bedt om å anonymisere personen(e) som var involvert hvis det var behov for det. Slik sett skulle eksemplene være personlige, men ikke altfor private og utleverende.

Det å finne, formulere og dele personlige erfaringer relatert til begrepet det filosoferes over, er et vesentlig aspekt ved en Dialogosprosess. Så også i

---

4 I skrevet «Formålsparagrafen gjennom tidene» (Bostadutvalget 2006) gjengis paragrafen slik: «Det skal være Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaper og Færdigheder, som ethvert Medlem av Statssamfundet bør besidde».

Tilgivelsesdialogen. Med utgangspunkt i spørsmålet ble studentene bedt om å finne et eksempel fra sitt eget liv, der de en gang i fortiden hadde opplevd å tilgi eller bli tilgitt. Prosessen foregikk ved at studentene:

1. Formulerte konkrete personlige erfaringer som en historie med begynnelse og avslutning
2. Delte erfaringene etter tur i grupper på fem
3. Gruppene samlet seg om et eksempel som ble fortalt i plenum
4. Plenumsgruppen valgte ett av disse eksemplene som et godt eksempel på personlig erfaring av tilgivelse
5. Det valgte eksemplet ble utforsket grundigere med mål om å kunne besvare spørsmålet «Hva innebærer det å tilgi?»

Eksemplet som ble valgt, tilhørte en student med opprinnelse fra Afghanistan. La oss kalle ham Studenten. Han fortalte historien sin enda en gang. Deretter stilte de andre studentene utdypende spørsmål, slik at de så langt det lot seg gjøre, kunne ta Studentens perspektiv, og så å si tre på innsiden av hans opplevelse. Vekten lå på *inntoning* framfor analyse. Inntonning innebærer at man stiller seg åpen for å ta inn det et annet menneske eller det en tekst formidler, uten å vurdere, analysere eller kommentere. Slik sett handler inntonning om fenomenologisk og empatisk å føle seg inn på den andres virkelighet og forståelseshorisont, med mål om å, så langt det er mulig, plassere seg i den andres sko. Først når man har gjort det, har man grunnlag for å begynne den hermeneutiske fortolkningsprosessen, og den kritiske og teoretiske analyse-, refleksjons- og vurderingsprosessen.

Med utgangspunkt i eksempelet og refleksjonen ble et tilgivelsesbegrep langsomt abstrahert ut i studentgruppen: Tilgivelsen ble *opplevd* og beskrevet som at negative sinnskrefter gradvis gikk i oppløsning, og Studenten fikk en indre frihet. Hendelsen holdt ham ikke lenger fast på en måte som låste ham til personen som hadde voldt ham urett. Slik sett innebar tilgivelsen frigjøring, kom han fram til i dialogisk samarbeid med meg og medstudentene sine.

Det pedagogiske arbeidets betydning i studentens liv  
Halvannet år etter at undervisningsøkten var gjennomført, ringte jeg Studenten for å spørre om jeg kunne få skrive om dialogen i boka jeg arbeidet med (Helskog 2019). Han ville gjerne fortelle meg noe mer, sa han da. Vi møttes derfor på mitt kontor, der han utdypet ikke bare opplevelsen av selve dialogen, men også virkningene denne dialogen hadde hatt, og fortsatt hadde på ham<sup>5</sup>. Konsekvensene av den filosofiske dialogprosessen og tiden etterpå var, kort oppsummert

---

5 Studenten har skriftlig godkjent at jeg har skrevet om dialogen og hans opplevelse av den over tid. Han har også lest utkast til framstillingen i Helskog 2019.

a) en aha-opplevelse knyttet til økt forståelse for hvordan oppvekstkulturen hadde preget Studentens holdninger og handlinger

b) økt evne til refleksjon som uttrykk for økt visdom

c) omdannelse av forholdet til hevn og tilgivelse som sådan

Jeg dweler litt ved disse tre punktene, fordi det illustrerer hva filosofisk arbeid med et begrep, en verdi eller et fenomen, i dette tilfellet *tilgivelse*, kan bidra til i menneskers liv.

I refleksjonene etter dialogen hadde Studenten i økende grad blitt bevisst på hvordan hans egen afghanske kultur og hans eget miljø her i Norge, både hjemme og i kameratgjengen, hadde preget tenke- og handlemåtene hans. Det hadde gått opp for ham at «hvis jeg hadde vokst opp et annet sted, ville jeg kanskje reagert annerledes», og at den måten han handlet på, ikke nødvendigvis var den rette eller den beste, men at det finnes andre måter å handle på. Innspillene til de andre studentene i dialogen hadde tydeliggjort dette for ham. *Der og da* hadde han følt at det de snakket om, ikke hadde noe med ham å gjøre, men etterpå hadde han innsett at deres perspektiver faktisk representerte alternative betraknings- og handlemåter. Dette beskriver han som en aha-opplevelse. De ulike perspektivene bidro til at han kunne løsrive seg fra og løfte seg opp over sin egen nokså fastlåste forståelse av det som hadde skjedd.

Etter dialogen hadde Studenten utviklet en annen strategi for å håndtere krevende situasjoner. Før var holdningen at «Jeg har blitt banket opp – jeg må banke opp». Altså en «øye-for-øye, tann for tann»-etikk fundert i afghansk kultur. Her blir ikke barn lyttet til. De blir ikke tatt på alvor og får ikke snakke, mente Studenten. «Istedenfor å snakke med barn, slår man dem». Lærerne hans hadde vært voldelige. Hadde de ikke gjort leksene, ble de som elever ofte stilt opp mot hverandre ansikt til ansikt, og beordret til å slå hverandre hardt i ansiktet. Han har ennå dårlig samvittighet for et slag han hadde gitt en stille, forsiktig klassekamerat. Det er helt motsatt her i Norge, hevder han, etter å ha vært vikar i barnehager og på skoler. «Barn oppdras helt uten bruk av vold. De blir snakket *med* og ikke bare *til*, og de lærer å håndtere konflikter uten vold».

Han hadde nå derfor begynt å tenke annerledes: «Hva skjer hvis jeg banker opp? Hva fører det til?» Det hadde han ikke klart før: «Da var det mer rett fram». Her ser vi at Studenten beskriver en bevegelse fra en vanestyrt, impulsiv og reaktiv handlingsform til en refleksiv handlingsstil. Han handler ikke lenger spontant, men vurderer ulike handlingsalternativer før han handler, og knytter det til økt visdom:

*«Jo visere man er, jo mer man vet, jo mer tenker man og ser ting annerledes. Jo visere menneskene blir, jo mer ydmyke blir de. Jo mer kunnskap, jo mer reflektert. Man klarer å ta egne valg. (...). Visdom gjør at man klarer å reflektere mer.»*



Aha-opplevelsen bidro videre til at Studenten endret sitt forhold til temaene hevn og tilgivelse. I hans oppvekstkultur hadde han ikke blitt oppdratt til å tilgi. «Snarere oppdras barn til å ta hevn. Blir man slått, oppfordres man til å slå tilbake», fortalte Studenten. Han trakk inn et afghansk ordtak: «Måtte Gud spare deg for kobraens gift, tigerens bitt og afghanerens hevn», og knyttet det både til den private og den politiske sfæren. I den private sfæren hadde han opplevd at en konflikt mellom en kamerat og onkelen hans hadde endt med at onkelen hadde begravd nevøen sin levende. I den politiske sfæren mener han at litt mer tilgivelse ville gjort situasjonen i Afghanistan mye bedre. Afghanistan er preget av mange folkegrupper som står mot hverandre, og et problem er at de fleste heller støtter en dårlig leder fra egen folkegruppe, enn en god leder fra en annen gruppe. Folkegruppene klarer ikke å tilgi hverandre, og derfor kan det heller ikke bli fred, mente Studenten. Med andre ord kontekstualiserer han på selvrefleksivt vis sitt eget liv i egen oppvekstkultur. Refleksjonsarbeidet ble satt i gang av den filosofiske dialogen om tilgivelse, hevder han.

Studenten trekker inn sin muslimske tro. «Vi tror at Gud er tilgivende og nåderik – jeg har ikke klart å leve det i praksis – før nå», forteller han. Han bruker nå en egen metode for å få det til, og knytter det til situasjoner i familien der han selv har klart å tilgi, eller der han ser at tilgivelse ikke har funnet sted hos andre. «Jeg tror på neste liv – at de skal få for det da – jeg tror på at både gode og dårlige handlinger både belønnes og straffes». Derfor gir han nå opp tanken om hevn, og legger heller hele saken i Guds hender. På den måten blir han fri: «Tilgivelse er bra for en selv, for hevntanker tar veldig mye tankekraft og energi», sier han, og legger til at «selv om tilgivelse er det beste man kan gjøre som muslim, preger det ikke afghansk kultur».

### Analyse

Tilgivelsesdialogen beveger seg, i likhet med Konflikt håndteringsprosjektet i skolen, mot høyresiden i tabellen. Den store forskjellen var imidlertid at mens Konflikt håndteringsprosjektet inneholdt ti filosofisk dialogøkter fordelt over mer enn tre måneder, besto Tilgivelsesdialogen kun av én dialog. En annen vesentlig forskjell var at mens begrepet tilgivelse kun var implisitt til stede i Konflikt håndteringsprosjektet, var det eksplisitt fokus i Tilgivelsesdialogen. En tredje viktig forskjell er at mens de filosofiske dialogene var ledd i en intervensjon for å bedre det kollektive klassemiljøet i Konflikt håndteringsprosjektet, hadde Tilgivelsesdialogen til hensikt å gi studentene erfaring med en måte å arbeide med begrepene og verdiene i skolens formålsparagraf på.

Det faglige innholdet var Formålsparagrafens historie og innhold, og som eksempel valgte studentene begrepet *tilgivelse*. Det overraskende var imidlertid den langsiktige virkningen denne filosofiske enkeltdialogen skulle komme til å få på Studenten. Begrepet tilgivelse ble ifølge ham selv nærmest et kompass i

livet. Hans eget personlige eksempel, kombinert med medstudentenes innspill, ga innhold til det generelle og abstrakte begrepet tilgivelse. I likhet med dialogene i Konfliktbehandlingssprosjektet innebar dialogen dialektiske bevegelser mellom det partikulære og det generelle, mellom erfaring og begrep, mellom individuell refleksjon og den kollektive dialogen i studentgruppa.

Gjennom den filosofiske refleksjonsprosessen ble begrepet tilgivelse gradvis fylt med innhold gjennom en bevegelse fra det konkrete, personlige og partikulære i retning av det abstrakte, generelle og universelle, der man til slutt utkrystalliserer et svar og dermed en (foreløpig) definisjon av begrepet (se Helskog 2019). Et viktig poeng er altså at begrepet ikke ble definert innledningsvis, slik man ofte gjør det i en forskningsartikkel eller i den psykologisk orientert tilnærmingen. Snarere fortsatte Studenten dette definisjonsarbeidet i lang tid etter at selve undervisningsøkningen var over. Tilgivelsesbegrepet ble en levende del av hans hverdagsliv. Han hadde brukt det både som en slags linse for å forstå seg selv og sin oppvekst, sitt familieliv og sitt opprinnelseslands politiske situasjon, og som et kompass han nå brukte for å ta gode handlingsvalg.

## DISKUSJON

Jeg begynte denne artikkelen ved å vise til at tilgivelse er en av grunnverdiene i Formålsparagrafen og i overordnet del av læreplanverket. Gjennomgangen av tilgivelse i ulike tradisjoner viste at tilgivelse er relevant på tvers av livssyn og kulturelle bakgrunner, mens forskning på psykologiske intervensjoner har vist at det er knyttet helsemessige fordeler til det å tilgi. Stress, sinne, depresjon og bitterhet kan reduseres, mens folks generelle livskvalitet og psykiske og fysiske helse kan forbedres. Motsatt kan det å ikke tilgi føre til at mennesker blir hengende fast i negative følelser og tanker om gjengjeldelse. Slik sett er det åpenbart at tilgivelse er et viktig eksistensielt fenomen med relevans i de fleste sammenhenger der mennesker lever og virker sammen, ikke minst i skolen, og dermed også i lærerutdanningen. De fleste lærere vil komme ut for situasjoner med konflikt mellom elevene, og situasjoner der de må håndtere mobbing og andre former for urett. Det å få opplæring i å lede fram tilgivelse og forsoning hos elever og studenter, enkeltvis og i fellesskapet, blir dermed viktig. I tillegg til at tilgivelse eksplisitt eksisterer som et formål i Formålsparagrafen og i Overordnet del av læreplanverket, kan det implisitt sees som et element også i det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Med andre ord kan et slikt arbeid lett legitimeres innenfor skolens og lærerutdanningens rammeverk.

I gjennomgangen og sammenlikningen av henholdsvis psykologiske og filosofiske tilnærminger til arbeid med tilgivelse, viste alle tilnærmingene god effekt på deltakerne, om enn på noe forskjellige måter. Der de psykologiske tilnærminger fokuserer på at de unge skal gjenkalle følelsene av smerte, for så å bevisst

tilgi den de opplever har gjort urett mot dem, var dette ikke ledd i de to filosofisk orienterte prosjektene. I Konflikt håndteringsprosjektet var tilnærmingen nærmest motsatt. Elevene begynte med å utforske hva fenomener som omsorg og regelfølgning kan være, før de arbeidet generelt med menneskets grunnfølelser. De vonde opplevelsene og spørsmål om hvem som hadde gjort og sagt hva til hvem, ble aldri berørt. Likevel gjennomgikk elevene en tilgivelsesprosess der de til slutt opplevde å være del av et godt fellesskap. I Tilgivelsesdialogen i lærerutdanningen ble Studentens følelser knyttet til hendelsen berørt gjennom medstudentenes fenomenologisk orienterte spørsmål. Hensikten var imidlertid ikke, som i de psykologisk orienterte tilnærmingene og i Konflikt håndteringsprosjektet, å lede fram en tilgivelsesprosess. Hensikten var rett og slett pedagogisk og dermed filosofisk: Å utforske en av formålsparagrafens grunnverdier. Studentgruppen valgte selv å gå inn i tilgivelse, og gjennom en delings- og utvelgelsesprosess sto gruppen igjen med Studentens tilgivelseserfaring som den mest spennende å gå dypere inn i. Dialogen førte til dyptgripende endringer i Studentens liv, og virket i studenten halvannet år etterpå.

Likevel: Det at empirisk forskning viser at en intervensjon har ønsket effekt, betyr ikke automatisk at praksisene som førte til effekten *bør* innføres på generelt grunnlag i skole og lærerutdanning. Det er derfor relevant å spørre hva godt pedagogisk arbeid med tilgivelse er. Som vi husker forstås *godt* her i betydningen etisk forsvarlig. Spørsmålet dreier seg altså ikke primært om hvordan slikt pedagogisk arbeid best kan foregå for å ha effekt, men hvordan den *bør foregå* for at den i tilstrekkelig grad ivaretar elever og studenter i deres sårbarhet. Det handler også om *hvem* som kan og/eller bør gjennomføre slikt pedagogisk arbeid – dvs. hva slags personlige og faglige egenskaper læreren bør ha. Svar på slike spørsmål gir seg ikke direkte av empiriske studier, men fordrer filosofisk refleksjon og argumentasjon, og ikke minst dømmekraft i konkrete situasjoner. Av denne grunn er både de psykologiske og filosofiske tilnærmingene problematiske. Alle setter store krav til den som skal lede prosessene.

For det første er det problematisk å undervise i tilgivelse forstått som at elevene skal arbeide med krenkelseserfaringer gjennom en av de psykologisk orienterte metodene. I en godt innrammet terapeutisk situasjon har dette åpenbart mye for seg, og tilnærmingen vil også kunne være fruktbar dersom læreren er i stand til å håndtere prosessen hos de enkelte elevene. I situasjoner der barn og unge blir eller har blitt utsatt for alvorlig vold og omsorgssvikt hjemme, og/eller mobbing på skolen, kan arbeidet i beste fall føre til at de unge får det bedre som følge av undervisningen, for eksempel fordi de endelig får formidlet hva de står i, slik at læreren kan kople på hjelp. I verste fall kan undervisningen imidlertid gjøre at situasjonen kan forverres for de unge, for eksempel ved at de deler noe i klassen som de vil angre på senere, eller ved at de føler seg oppfordret til å tilgi noe som

ikke (foreløpig) skal tilgis, men som heller skal stoppes, for eksempel med hjelp fra barnevernet. Kanskje må den unge først ut av situasjonen, og bruke mange år på å legge den bak seg, før det kan være snakk om å begynne et tilgivelsesarbeid. Med andre ord: Psykologisk pedagogisk arbeid med tilgivelse gjennomført av en lærer uten de nødvendige egenskapene og kvalifikasjonene, kan fort bli et nytt overgrep for disse barna og ungdommene. Lærere kan ikke uten videre forventes å ha slik kompetanse, og den pedagogiske innrammingen i et klasserom er og skal være en annen enn innrammingen i en terapiprosess. Det gjør de psykologiske tilnærmingene til arbeidet med tilgivelse problematiske i skolen.

Spørsmålet er om den filosofiske tilnærmingen er bedre egnet for pedagogisk arbeid med tilgivelse. En fordel med det filosofiske dialogarbeidet er at de personlige eksemplene som brukes som utgangspunkt for arbeidet er avgrensede, enkle og helst skal ha skjedd så langt tilbake at man har fått avstand til hendelsen. Når eksemplene deles med de andre i elev- eller studentgruppa, og senere gjøres til gjenstand for refleksjon, utvikles gradvis et tettere bånd mellom elevene. Dette hadde jeg erfart så mange ganger at jeg kunne anta at dette ville skje også i Konflikt håndteringsprosjektet, selv om elevene i utgangspunktet var i konflikt med hverandre, og enkelte hadde såret hverandre. I prosjektet foregikk tilgivelsesprosessen som nevnt uten at elevene var klar over at dette var et håp for arbeidet. De arbeidet i stedet med korte tekster og begreper som var relevante inn i en slik prosess, men som ikke berørte tilgivelsesbegrepet direkte. Det kan sies å ha vært både en styrke og en svakhet ved prosjektet. Styrken er at de små stegene i tilgivelsesprosessen kunne tas uten at noen mistet ansikt overfor hverandre, og uten at noen trengte å utlevere noe om seg selv eller andre knyttet til konflikten. Atmosfæren i klasserommet ble gradvis bedre, inntil det var «lyst» og fylt av latter og glede. Svakheten (som tilgivelsesundervisning) var at elevene aldri fikk et forhold til selve *begrepet* tilgivelse. De erfarte tilgivelsen, men forsto ikke nødvendigvis at det var det som hadde skjedd, fordi de ikke fikk utviklet et begrep for det.

Nettopp på dette punktet var det at Tilgivelsesdialogen hadde sin styrke. Dialogen hadde ikke tilgivelse på det psykologiske og relasjonelle planet som mål, slik Konflikt håndteringsprosjektet hadde det. Målet var rett og slett filosofisk: å fylle begrepet tilgivelse med erfaringsbasert innhold. Men både underveis i prosessen og i tiden etterpå viste det seg at både begrepet og det eksistensielle fenomenet tilgivelse hadde blitt viktig for Studenten, så viktig at han nærmest brukte det som et kompass i eget liv, og som en «linse» han tolket egne og andres handlinger og holdninger gjennom. Dialogen og begrepet tilgivelse hadde med andre ord fått en overføringsverdi til flere andre områder i livet. For å tenke med Kant: Den begrepsgjorte erfaringen gjorde ham «seende». En kombinasjon av tilnærmingene i de to filosofiske tilnærmingene til pedagogisk arbeid med tilgivelse kunne muligens være det beste, i alle fall dersom man skal

arbeide med klasser der læringsmiljøet er dårlig og elevene trenger å tilgi hverandre for ikke altfor alvorlige overtredelser. Da ville de første filosofiske dialogene i prosessen kunne brukes til å arbeide med mer nøytrale fenomener og begreper. Så, når relasjonene mellom elevene har blitt bedre, kan man gå inn i tilgivelsesbegrepet. Likevel bør man være forsiktig med å be elevene trekke fram pågående eller nylig tilbakelagte krenkelses- eller tilgivelseserfaringer. Erfaringen bør, om man skal arbeide med den som et eksempel i en filosofisk dialog i skolen eller lærerutdanningen, ligge et stykke tilbake i tid og være emosjonelt «lukket». Arbeidet med så krevende begreper som tilgivelse bør normalt holdes på et ganske generelt nivå, ut fra tanken om at ingen skal behøve å bli mer private og selvutleverende enn de ønsker.

Hvor vellykket arbeidet blir, avhenger primært av lærerens innsikt, holdninger og ferdigheter. I likhet med de psykologiske tilgivelsesintervensjonene kreves det finfølelse, klokskap og relasjonsforståelse for å lede filosofiske dialoger. Men fordi det filosofiske arbeidet ikke går dypt inn i det private, men i stedet beveger seg fra det personlige i retning det generelle og abstrakte, er faren for å «skade» elevene mindre, også om uerfarne filosofiske dialogledere leder arbeidet. I stedet løftes elevene ut av de konkrete erfaringene, samtidig som de får et språk å reflektere i sammen med de andre. Det oppstår et vekselvirkningsforhold mellom polene i spenningsforholdene erfaring og (formåls)begrep, mellom det personlige og faglige, mellom det individuelle og det kollektive, mellom det subjektive og det objektive. Vekselvirkningene kan gjøre at begrepene blir fulle, og at de unge seende, for igjen å tenke med Kant.

## LITTERATUR:

- Bhagavadgita*. (2002). Oversatt av Stephen Mitchell. New York: Harmony.
- Bibelen*. Nettbibelen. Lastet ned den 7.9.2019 fra [www.bibel.no](http://www.bibel.no)
- Biesta, Gert J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert J.J. (2015). «How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher? On Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education», i Heilbonn, Ruth & Foreman-Peck, Lorraine (red.): *Philosophical Perspectives on Teacher Education*, John Wiley & Sons, West Sussex.
- Bostadutvalget. (2006). *Formålsparagrafen gjennom tidene*. Lastet ned den 06.02.2021 fra *Formålsparagrafen gjennom tidene – Regjeringen.no*
- Enright, R.D., Santos, M., & Al-Mabuk, R. (1989) «The adolescent as forgiver.» *Journal of Adolescence*, 12, 95–110.
- Enright, R. D. (2000). *The Enright Forgiveness Inventory for Children*. Madison WI: Department of Educational Psychology, University of Wisconsin-Madison.

- Enright, Robert D. & Fitzgibbons, Richard P. (2000). *Helping clients forgive, An empirical guide for resolving anger and restoring hope*, (pp. 65–88). Washington, DC, US: American Psychological Association
- Freedman, S. & Enright, R. (2019). «A Review of the Empirical Research Using Enright's Process Model of Interpersonal Forgiveness» I Everett L. Worthington, Jr., Nathaniel G Wade (red.): *Handbook of Forgiveness*, Second Edition, Publisher: Routledge
- Freedman, S. (2018) «Forgiveness as an educational goal with at-risk adolescents», *Journal of Moral Education*, 47:4, 415–431, DOI: 10.1080/03057240.2017.1399869
- Freedman, S. (2008) «Forgiveness education with at-risk adolescents. A case study analysis.» I W. Malcolm, N. DeCourville, & K. Kelicki (red.) *Women's Reflections on the Complexities of Forgiveness* (93–119). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Freedman, S.R. & Knupp, A. (2003). «The impact of forgiveness on adolescent adjustment to parental divorce.» *Journal of Divorce & Remarriage*, 39(1/2), 135–165.
- Gambaro, M.E., Enright, R.D., Baskin, T.W., & Klatt, J. (2008) «Can school-based forgiveness counseling improve conduct and academic achievement in academically at-risk adolescents» *Journal of Research in Education*, 18, 16–27
- Gamlund, E. (2009). *A Change of Heart. Essays in the Moral Philosophy of Forgiveness*. PHD-avhandling. Humanistisk fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub.
- Gerlsma, C. & Lugtmeyer, V. (2018) «Offense Type as Determinant of Revenge and Forgiveness After Victimization. Adolescents' Responses to Injustice and Aggression», *Journal of School Violence*, 17:1, 16–27, DOI: 10.1080/15388220.2016.1193741
- Hanke, K. & Fischer, R. (2013). «Socioeconomics and socio-political correlates of interpersonal forgiveness. A three-level meta-analysis of the Enright Forgiveness Inventory across 13 societies.» *International Journal of Psychology*, 48, 514–526.
- Hansen, Finn Thorbjørn (2002). *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspedagogikken*. København: Gyldendalske bokhandel, Nordisk forlag A/S.
- Helskog, Guro Hansen. (2019). *Philosophizing the Dialogos Way towards Wisdom in Education. Between critical thinking and spiritual contemplation*. London and New York: Routledge
- Helskog, Guro Hansen. (2012). «I retning forsoning og et bedret læringsmiljø? En interaktiv konflikthåndteringsaksjon i videregående skole» I: Jarle Sjøvold (red). *Entreprenørskap i utdanningen. Aksjonsforskning for endring av skolens kultur*. Trondheim: Tapir akademisk forlag 2012.

- Helskog, Guro Hansen, og Andreas Ribe. (2009). *Dialogos. Veiledning for lærere og samtaleledere*. Oslo: Fag og kultur.
- Helskog, Guro Hansen, og Andreas Ribe. (2008). *Dialogos. Praktisk filosofi i skolen. Elevbok*. Oslo: Fag og kultur.
- Ho, M.Y. & Fung, H.H. (2011) «A dynamic process model of forgiveness. A cross-cultural perspective.» *Review of General Psychology*, 15, 77–84.
- Ho, Kin-yi, Daphne. (2002). *Implementation of a forgiveness education programme in a Hong Kong secondary school*. The University of Hong Kong.
- Holter, A.C., Magnuson, C., Knutson, C., Enright, J. K., & Enright, R.D. (2008). «The forgiving child. The impact of forgiveness education on excessive anger for elementary-aged children in Milwaukee's central city.» *Journal of Research in Education*, 18, 82–93
- Hook, J. N., Worthington, E. L., Jr., & Utsey, S. O. (2009). «Collectivism, forgiveness, and social harmony.» *The Counseling Psychologist*, 37(6), 821–847. <https://doi.org/10.1177/0011000008326546>
- Horrobin, Peter. (2009). *Guds universalnøkkel – tilgivelse. Be den mektigste bønnen på jord*. Oslo: Luther Forlag.
- Kant, Immanuel (1781). *Kritik der reinen Vernunft* Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg.
- Kleiven, Tormod. (2016). «Makt til å tilgi. Guds tilgivelse og mellommenneskelig tilgivelse sett i et maktanalytisk perspektiv.» *Tidsskrift for sjelesorg*
- Leer-Salvesen, Paul (1998). *Tilgivelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lin, W. N., Enright, R. & Klatt, J. (2011). «Forgiveness as character education for children and adolescents», *Journal of Moral Education*, 40:2, 237–253, DOI: 10.1080/03057240.2011.568106
- Lovdata (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kapittel 1, § 1–1. *Formålet med opplæringa*. Lastet ned den 07.09.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Mishnesh Torah. *Teshuvah, chapter 2*. Lastet ned 26.03.2019 fra [https://www.chabad.org/library/article\\_cdo/aid/911891/jewish/Teshuvah-Chapter-Two.htm](https://www.chabad.org/library/article_cdo/aid/911891/jewish/Teshuvah-Chapter-Two.htm)
- Nussbaum, M.C. (2016). *Anger and forgiveness. Resentment, Generosity, Justice*. New York. Oxford University Press.
- Regjeringen (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Overordnet del av læreplanverket*. Lastet ned den 13. april fra [Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Rensburg, E. J. & Raubenheimer, J. (2015) «Does forgiveness mediate the impact of school bullying on adolescent mental health?» *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 27:1, 25–39, DOI: 10.2989/17280583.2014.955502

- Wade, N. W. Hoyt, Kidwell J, & Worthington, E. (2014) «Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness. A meta-analysis.» *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(1), 154–170. <https://doi.org/10.1037/a0035268>
- Worthington, E. (2003). *Forgiving and Reconciling. Bridges to Wholeness and Hope*. Madison: InterVarsity Press.
- Worthington, Everett (2020). *The Science of Forgiveness*. Virginia Commonwealth University and John Templeton Foundation.