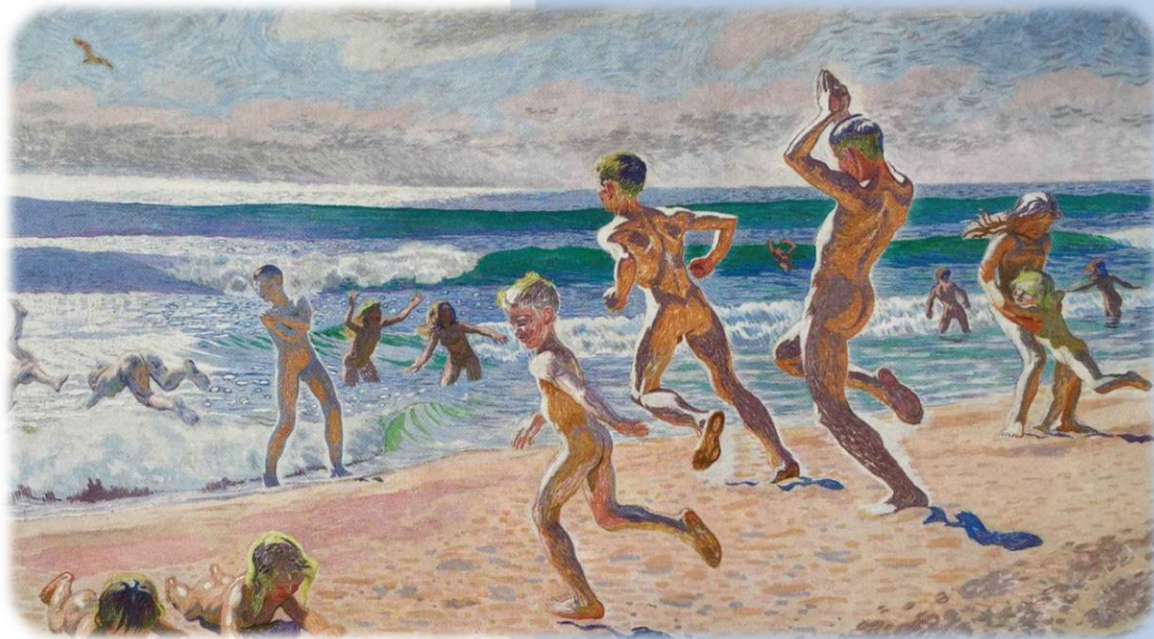


UCN – Læreruddannelsen

Bibelske fortællinger & eksistentiel dannelse



Danial Nouri & Sofie Korsbæk Damsgaard

Bachelorprojekt 24.04.2019

Anslag: 90.948, svarende til 34,9 normalsider

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemformulering.....	3
Opgavens opbygning	3
Metode og empiri	4
Antropologisk feltarbejde.....	4
Fokusgruppeinterviews	5
Videnskabsteoretisk afsnit	5
Hermeneutik	6
Fænomenologi.....	6
Fænomenologisk-hermeneutisk tilgang.....	7
Dannelse i et idehistorisk perspektiv	8
Fortællingens kraft i identitetsskabelse	15
Identitetsskabelse og fortællingens rolle.....	17
Grundtvig og fortællingens betydning	18
K. E. Løgstrup om fortællingen.....	19
Udviklingen i fagformål for kristendomskundskab.....	19
Fortællingens betydning i kristendomskundskab	21
Analyseafsnit	23
Undervisningsforløb og elevprodukter	23
Kristendomskundskabs betydning for elevernes dannelse	28
Konklusion	34
Litteraturliste	35
Bilag 1	39
Bilag 2.....	41

Indledning

Mennesket er det eneste væsen, som kan reflektere over og forholde sig til egen eksistens og væren. Denne refleksion afføder livsvilkårlige spørgsmål, som er afgørende i vores søgen efter ophav, identitet og fremtid. Det moderne menneskes perspektiver er indskrænket, som følge af en horisontal synsvidde, der er fattigt på et eksistentielt sprog. Når vi støder på livsvilkårlige fænomener som kærlighed, had, mening, angst m.m., stiller vi spørgsmål til tilværelsen. Når vi mangler sprog til at begribe disse fænomener i tilværelsen, står vi stumme i et eksistentielt vakuum uden perspektiver og ståsteder omkring liv og eksistens. Disse spørgsmål er kernen i religionens samtaler om religiøsitet. Samtalerne fremhæver ikke dogmatisk moralisering, men en vekselvirkning mellem åndelighed og det levede liv. Åndeligheden beror på evnen til at udtrykke sig i sproget. Spørgsmålet er, hvor vi som lærere kan finde det sprog i undervisningen, som kan give eleverne redskaber til personlig stillingtagen og refleksion over det levede liv, således de kan tyde egen tilværelse og anskue perspektiver, som kan bidrage til en oplevelse af deres eksistens.

Folkeskolens formålparagraf beskriver bl.a., at eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie og at den enkelte elevs alsidige udvikling og fantasi skal fremmes. Eleverne skal være i stand til at deltage i et demokratisk samfund, og åndsfrihed og ligeværd er omdrejningspunkterne for hele skolens virke (Folkeskolens formålparagraf, www.uvm.dk). Der findes i faget kristendomskundskab yderligere et fagformål, som omhandler elevernes evne til at forholde sig til den religiøse dimension og dennes betydning for det enkelte menneske, samt kendskab til de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i den danske kulturkreds (Fagformål for faget kristendomskundskab, www.emu.dk).

Man kan ud fra disse formål argumentere for, at den danske folkeskole beskæftiger sig med elevernes dannelse i den forstand, at der er visse normer og idealer, som anses for ønskværdige i skolen og hos de elever, som befinder sig heri. Når kristendomskundskab har defineret de bibelske fortællinger som et kompetenceområde for sig, må det antages at der i disse fortællinger ligger noget implicit, som både kan være af betydning for elevernes eksistentielle dannelse såvel som for deres kulturelle ståsted. Som den danske teolog K. E. Løgstrup udtrykker det, så er fortællingen vigtig i den forstand, at den udvikler barnets fantasi. Netop fantasien er afgørende i ethvert mellem menneskeligt liv, idet det gør det enkelte menneske i stand til at sætte sig i en andens sted og dermed handle med empati og fra et perspektiv om at ville sin næste det godt (Bugge, 2014; 22).

Et begreb som dannelse lader sig vanskeligt definere, for hvad det præcist indebærer at være et dannet menneske, er ikke noget der nødvendigvis kan gives et entydigt svar på. Ikke desto mindre ses der i ovennævnte beskrivelse af formålene for folkeskolen og faget kristendomskundskab indikationer på, hvad der i den danske kulturkreds anses for at bidrage til menneskers udvikling og eksistentielle ståsted her i verden. Som kommende lærere i folkeskolen har vi i vores 3. praktik arbejdet med dette perspektiv på folkeskolens og kristendomskundskabs rolle i den eksistentielle dannelse af elever, hvor fokus særligt har været på, hvorledes vores undervisning har kunne bidrage til dette, samt hvilke indikationer der kan findes på elevernes udbytte heraf. Ovenstående betragtninger leder således frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvorledes kan bibelske fortællinger danne grundlag for og medvirke til udvikling af elevens eksistentielle dannelse og kulturelle selvforståelse?

Opgavens opbygning

Nærværende opgave tager sit afsæt i vores planlagte, gennemførte og evaluerede undervisning på 3. praktikniveau, som gav os anledning til overvejelser vedrørende ovenstående problemformulering. Opgaven vil i det følgende beskæftige sig med en kort gennemgang af den benyttede empiri og metode samt den valgte videnskabsteoretiske position. Herefter skitseres en historisk gennemgang af dannelse som begreb, hvorefter der rettes fokus mod fortællingens rolle i forhold til identitetsskabelse. For at belyse fortællingens betydning yderligere i en primært dansk kontekst inddrages tanker fra N. F. S. Grundtvig samt K. E. Løgstrup. Endelig forholder opgaven sig til udviklingen i fagformål for faget kristendomskundskab samt fortællingens betydning i faget. Herefter påbegyndes analysen, hvor de ovennævnte teoretiske positioner inddrages for så vidt muligt at svare på problemformuleringen. Opgaven afsluttes med en konklusion og perspektivering til yderligere overvejelser vedrørende problemstillingen.

Metode og empiri

Den valgte empiri, som ligger til grund for denne opgaves belysning af problemformuleringen er dels et planlagt, gennemført og evalueret undervisningsforløb på 3. praktikkniveau samt et udvalg af elevprodukter, og dels en undersøgelse foretaget af to seminarielæktorer, Irene Larsen og Peter Green Sørensen, som gennem interviews med 72 elever på tre danske folkeskoler har udarbejdet bogen "*Nogle historier gemmer jeg lidt for livet. Kristendomsundervisningens betydning for folkeskolens elever*" fra 2005. Således består denne opgaves empiri både af antropologisk feltarbejde og fokusgruppinterviews.

Antropologisk feltarbejde

Det antropologiske feltarbejde er valgt som metode for at forsøge at opnå den bedst mulige forståelse for elevernes udbytte af kristendomsundervisning og i dette tilfælde særligt arbejdet med de bibelske fortællinger. Felten er i dette tilfælde den klasse, hvor vi som praktikanter gennemførte og evaluerede vores undervisning. Det antropologiske feltarbejde er optaget af samspillet mellem mennesker og de institutioner, hvori feltarbejdet udføres. I denne opgaves tilfælde har den undren, som har ført til problemformuleringen, været anledningen til undersøgelsen, som dels er det konkrete arbejde med eleverne i klassen, og en forholden-sig til deres erfaringer, meninger og forskellige forståelser, og dels en overordnet overvejelse over den kontekst og de kulturelle forhold, som har gjort sig gældende (Wind & Pécseli, 2016; 172-174). Vigtigt for det antropologiske feltarbejde er, at der opbygges en tillidsfuld relation mellem de involverede. Dette kan være en udfordring, da praktikken har begrænset sig til en periode på seks uger, og det således kan diskuteres, hvor tillidsfuldt et forhold vi har kunne nå at opbygge mellem os og eleverne. Yderligere er de data, som er blevet indsamlet gennem praktikken, skabt gennem os, og kan således ikke forstås løsrevet fra os som personer (Wind & Pécseli; 179-180), hvorfor samme undervisningsforløb muligvis havde genereret en helt anden analyse og konklusion, hvis dette var udført af andre. Endelig er der ved et kvalitativt arbejde som dette den fejlkilde, at man som den undersøgende part er medvirkende til at skabe det fænomen, man ønsker at undersøge, netop ved at italesætte det og rette fokus mod det (Wind & Pécseli; 188).

Fokusgruppeinterviews

Som tidligere nævnt benyttes bogen "*Nogle historier gemmer jeg lidt for livet*" som yderligere empirisk grundlag for besvarelsen af problemformuleringen. Undersøgelsen er udformet som fokusgruppeinterviews af danske folkeskoleelever på tre forskellige skoler, og dermed er den baseret på svarene fra tre relativt homogene grupper. Undersøgelsen er kvalitativ, ligesom det er tilfældet med vores egen undersøgelse, men den viser dog et bredere perspektiv på kristendomskundskabs betydning for eleverne, da den beskæftiger sig med et større antal deltagere. Fokusgruppeinterviews er velegnede til at få en dybere forståelse for problemstillinger, erfaringer, holdninger, meninger etc. Gennem denne form for undersøgelse sætter man deltagerne i stand til at forholde sig reflekterende over for de forskellige perspektiver, man ønsker at undersøge, og således kan de muligvis opnå en større selvforståelse (Præstegaard & Nørby, 2016; 169). Forfatterne bag undersøgelsen har været opmærksomme på at forholde sig aktivt lyttende over for elevernes udtalelser, og således skabe rum for at eleverne selv kunne være reflekterende og uddybende i den proces, som fandt sted under de forskellige interviews (Larsen & Sørensen, 2005; 31). Inddragelsen af dette empiriske materiale er i denne opgave medvirkende til at kunne give et mere kvalificeret bud på problemformuleringen.

Idet de to empiriske undersøgelser begge er kvalitative, kan det siges at være begrænset, hvor meget der generelt kan udledes og konkluderes på baggrund af disse. Endvidere er undersøgelserne baseret på mennesker og samspillet mellem disse, hvilket yderligere udgør en fejlkilde, da det vanskeligt lader sig gøre at konkludere noget absolut i antropologisk arbejde, idet forskellige individer kan siges at være mere eller mindre uforudsigelige og foranderlige. Ikke desto mindre er ovenstående undersøgelser medvirkende til at give et billede af, hvorledes det bedst muligt lader sig gøre at svare på nærværende opgaves problemformulering.

Videnskabsteoretisk afsnit

I nærværende bachelorprojekt vil vi tilsigte at fremlægge en nuanceret behandling af vores problemformulering qua forskellige videnskabsteoretiske tilgange. I forsøget på at afgrænse og overskueliggøre de teoretiske områder har vores fokus især været to teorier: den fænomenologiske og den hermeneutiske tilgang. Disse vil fremstå i tilknytning til moderne og klassiske pædagogiske teorier, der behandler og undersøger vores overordnede

problemformulering. I visse dele af opgaven vil teorierne forekomme separate og i andre i en fusionering, jf. den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang, som er en integreret del af faget kristendomskundskab.

Hermeneutik

I den humanistiske fortolkningsteori har man traditionelt bygget på ét berømt princip: den hermeneutiske spiral. Historisk har den sin oprindelse i 1500-tallets protestantiske bibel-eksegese, som stod over for det problem, at Bibelen ifølge Luther var den eneste sande åbenbaring, men samtidig kunne virke flertydig, selvmodsigende og dunkel. I arbejdet med forståelsen af en tekst kan man ikke blot gå induktivt til værks og registrere, hvad der står på første side, anden side osv. for så til slut at drage en generel konklusion. For at få mening i hvad der står på første side og i det hele taget komme ind i tekstens univers, må man allerede have foregribet dens overordnede mening. Man skal således forstå delene ud fra helheden, men undervejs i læsningen vil denne forforståelse blive korrigeret. Man forstår også helheden ud fra delene. Fortolkningen bliver til, idet man kredser frem og tilbage mellem læsningen af enkelte tekstpassager og en forståelse af teksten som helhed. (Klausen, 2016; 157-158). Med Hans-Georg Gadamer (1900-2002) bliver den hermeneutiske cirkel ontologisk, således at den i bevægelsen af del- og helhedsperspektivet inddrager fortolkeren og objektet. Dette kan være en tekst, kommunikation mellem flere parter eller kulturelle forhold. Dermed bliver hermeneutikken ikke alene en metode for den korrekte tolkning af en given tekst, men også en præmis for den almenmenneskelige erkendelsesproces, væren og erfaring. Desuden er bevægelsen ikke kun forbeholdt subjektets fortolkning af objektet, men en gensidighed idet påvirkningen kan ske fra objektet tilbage på fortolkeren. Derfor kan mennesket ikke frigøre sig af den hermeneutiske spiral: det er en livsvilkårlighed, og essentiel for den måde vi kan forstå og fortolke verden på. Denne gensidige påvirkning skaber den cirkulær bevægelse, som udgør det væsentlige kendetegn ved hermeneutikken (Højberg, 2014; 299-300).

Fænomenologi

Fænomenologi er navnet på en række filosoffer og samfundstænkere teoretiske retning i det 20. århundrede. Retningen har ophav i Edmund Husserls (1859-1938) omfangsrige filosofiske værker, og kan udpeges med Husserls berømte kampråb: "*Zurück zu den Sachen*

selbst!” (Zahavi, 2014; 192). Den skal vende sig mod selve sagen og ikke henstå i funderinger og konstruktioner. Man vil vende tilbage den perceptuelle verden, som er en forudsætning for ethvert videnskabeligt paradigme og sproglig formulering i modsætning til videnskabens reducering af mennesket som en ting i verden eller en enhed, der deskriptivt kan udtømmes af saglige teoridannelser, såsom biologi, psykologi og sociologi. Vores videnskabelige forståelse af verden udspringer af førstepersonsperspektiv, og uden dette ville videnskaben være sammenhængsløs (Rendtorff, 2014; 261). Videnskabens snæversynede fokus, som kun er tilgængeligt fra et tredjepersonsperspektiv, er enfoldigt og uredeligt, da praksis afhænger af den personlige og førvidenskabelige erkendelse af verden. Denne insistereren på førstehåndsperspektiv bør ikke forveksles med idealismens subjektivitet. Idealismens subjektivitet forudsætter verden som et produkt af vores konstitution og konstruktion, og en verden der fremtræder i fuld transparens. Fænomenologiens fokus er bevidsthedens erfaring af verden som en legemlig perception, der konstruerer bevidsthedens indstilling mod det, den erfarer. Fænomenologiens fokus skal ikke være omverdenens eksistens, men analysen af erfaringens intentionalitetsstrukturer, som de forekommer bevidstheden (Zahavi, 2014; 193). Den franske filosof Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) beskriver teorien på følgende måde: *“Fænomenologien søger at realisere en streng videnskabelig filosofi, men den har samtidig til opgave at beskrive vores livsverden og at yde retfærdighed over for rummet, tiden og verden qua (op-)levede fænomener”* (Zahavi, 2014; 191). Den fænomenologiske analyse blotlægger verden, således at jeget ikke kan være for sig selv alene men også for andre. Trods den enkeltes “væren i verden”, har denne ikke monopol på selvforståelse eller forståelse af verden. Der vil altid være indfaldsvinkler af ovenstående, som kun er fremkommelig gennem “den anden”. Eksistensen er dermed ikke kun et spørgsmål om, hvorledes vi opfatter os selv; det er et spørgsmål om, hvorledes andre opfatter os og indbefatter dermed vores omsluttethed i naturen og historien. Fænomenologien forudsætter en kritisk refleksion og selv-problemativering, den er en uendelig meditation, hvis kurs ikke kan beregnes på forhånd. Den er en konstant refleksion ikke i faste strukturer, men i bestandig bevægelse (Zahavi, 2014; 194-195).

Fænomenologisk-hermeneutisk tilgang

I kristendomskundskab er det uomgængeligt ikke at indstille sig på en fusionerende tilgang jf. ovenstående teoretiske ståsteder. Tilgangen anvendes i den dialogiske del af undervisningen. Her er det centrale i samtalen, at underviseren vejleder eleverne til at differentiere

kendsgerninger og vurderinger, således den enkelte elev tilegner sig et fagligt sprog til at anlægge religiøse og livsfilosofiske positioner. Tilværelsesspørgsmål og søgen efter forklaringer på ting, der ikke har et entydigt svar, er et menneskeligt vilkår. Dermed er ambitionen for tilgangen at styrke den enkelte elevs indre sandhed i større historiske og aktuelle livsopfattelser. Dette kan ske i form af en levende vekselvirkning mellem lærer og elev, hvor målet er at udfolde religionens og filosofiens svar på tilværelsesspørgsmål. Tilgangen lægger op til en vejledende undervisning med henblik på at udfordre og udvide den enkelte elevs selverkendelse og livssyn i en fælles systematisk undren og refleksion over spørgsmålene (Jellesen, 2016; 319). Dernæst skal eleven gøres opmærksom på sine omgivelser og erfaringer, således en vekselvirkning forudsætter betydning og håndtering af forskellige fænomener i tilværelsen. Et eksempel kunne være fænomenet “kærlighed” og dens forskellige fremkomster i eksistensen; hvad er kærlighed, hvilke former for kærlighed kan vi tyde, hvem og hvad retter den sig mod, er den konstrueret eller medfødt m.m., sålunde fænomenet afdækkes i det store og hele. Dermed forsøger tilgangen at forbinde forskellige livsverdener og ligeledes arbejde med at tilgængeliggøre begrebernes historicitet og etymologi i undervisningen (Vejledning for faget kristendomskundskab, www.emu.dk).

Dannelse i et idehistorisk perspektiv

Begrebet dannelse er vanskeligt at definere og konkretisere i en bestemt betydning. Det at noget dannes beskriver en proces, hvor noget frembringes til en helhed, men denne proces er vedvarende, når det gælder “nogen” og ikke blot “noget”. At noget frembringes til en helhed, kan for eksempel handle om mekanikeren, der sætter bilens forskellige dele sammen således det “danner” et optimalt køretøj, eller når bjergkæder og vulkaner “dannes” som resultat af tektoniske pladers forskydninger. At blive til nogen er derimod forbeholdt mennesket og ligeledes kontinuerligt og konstant, så dets sindelag og væren er i udvikling til den dag, det skal dø. Mennesket er dermed et væsen, der danner sig selv ved hjælp af erfaringer og praktiseringer, men også ved at integrere værdier og overskride og forholde sig til adfærdsmønstre. Det influerer og influeres i fællesskaber, som en lærende lærer eller sagt med Kierkegaards terminologi: *“Selvet er ikke Forholdet, men at Forholdet forholder sig til sig selv”* (Sygdommen til Døden, 1849, www.kb.dk). Betinget af geografisk placering og samfund indgår det i socialisations- og opdragelsesprocesser. Imidlertid er det uanset samfund og placering også med til at forme sig selv og dets kulturkreds. Kernen i dannelsesbegrebet er, at mennesket kan have et distanceret og frit forhold til dets biologiske

determination og ikke er fastbundet af dets instinkter og drifter. Følgelig kan det ikke fraskrives opdragelse og undervisning, hvis det skal dannes til denne distancering (Larsen, 2017; 825). Immanuel Kant (1724-1804) skrev således om dannelse: *“Mennesket har brug for omsorg og dannelse. Dannelse indbefatter tugt og undervisning. Disse to ting behøver, så vidt vides, intet dyr”* (Kant, 2012; 21).

En af de første betegnelser, der kan knyttes til begrebet dannelse i den vesteuropæiske idehistorie, møder vi i det oldgræske paideia (gr. opdragelse), som var nøglebegrebet i grækernes pædagogiske tænkning. Paideia har rod i ordet pais (gr. barn, dreng), som også danner det græske paidagogos (gr. drengefører, pædagog), en betegnelse i det antikke Grækenland, som var forbeholdt slaver, der ledsagede børn til skole. Oprindeligt refererede udtrykket til blot at omhandle beskæftigelse med børneopdragelse, men fik med Sokrates, Platon og Aristoteles en mere ekstensiv betydning. Paideia var ikke længere en opdragende proces, der tilhørte snævre kundskabsområder, men et ideal forudsat resultatet af menneskets civilisering og kultivering. Derved skabtes der en åbning for et pædagogisk program og en kanon for litterær, retorisk og videnskabelig dannelse, der i vore dage omfatter begrebet almindannelse. Dette syn på dannelse spillede en væsentlig rolle i de græske og græsk inspirerede områder frem til 2. århundrede e.Kr. I de tidlige stadier af den blomstrende græske civilisation kredsede pædagogikken om gymnastisk og musisk indvirkning på mennesket. I forlængelse heraf lå dyrkelsen af litteraturen også centralt i opdragelsen gennem de græske myter og især af Homers to store episke digte Iliaden og Odysseen fra omkring det 8. århundrede f.Kr. (Jensen, 2018; 31-32). Det var også her demokratiet slog sine rødder i jorden for første gang i verdenshistorien, som frugten af de antropocentriske idealer, der satte mennesket i centrum. *“For grækerne er det at blive et menneske i ordets egentlige forstand netop det højeste mål”* (Koch, 2009; 87). Det var ikke en kontingent opstået historisk epoke, men skyldtes nærmere grækernes forståelse af kultur, som kommer af det latinske “cultura” (lat. dyrkning, bearbejdelse), modsat det, der opstår naturligt. Derfor skulle mennesket kultiveres ved opdragelse og undervisning med menneskelivet som mål, hvor mening affødtes af harmoni (gr. arete, dydighed) (Koch, 2009; 88). Med demokratiets opblomstring under ledelse af Perikles (494 f.Kr. – 429 f.Kr.) blev det nødvendigt for bystaten at have indsigtfulde borgere, som kunne agere kompetent i forhold til det politiske og administrative liv. Da Perikles skal holde den berømte gravtale i 431 f.Kr., udlægger han demokratiet som følger: *“Den harmoniske ligevægt mellem statens interesse og de individers, der udgør staten, garanterer samfundets politiske, økonomiske, åndelige og kunstneriske fremgang”*

(Jensen, 2018; 33). Paideia-begrebet var især hos Platon og Aristoteles fremhævet i forholdet mellem borger og bystat, en opdragelse af det dydige menneske inden for bystatens normer og regler. I antikkens Grækenland var der ikke en klar distinktion mellem politik og pædagogik. De to områder fulgtes ad, således der her var tale om to former for forfatninger: sjælens forfatning og bystatens forfatning, der tilsammen udgjorde den græske polis (gr. bystat). Med Alexander den Stores tronbestigelse i 336 f.Kr. og begyndelsen på den hellenistiske tidsalder bevægede den antikke verden sig fra den klassisk græske paideia-tænkning. Pædagogik og politik adskiltes fra hinanden og var ikke længere målrettet i fortjeneste af polis. Dermed blev begrebets fokus mere alment og fungerede som et individuelt dannelsesbegreb. Med stoikeren Cicero (106 f.Kr. - 43 f.Kr.) gled de kropslige og gymnastiske idealer i baggrunden, således den sjælelige selvomsorg blev det centrale i opdragelse og undervisning. Hos de romerske filosoffer blev det græske paideia oversat til humanitas (lat. menneskelighed). Begrebet indbefatter menneskets menneskelighed og det, som adskiller det fra dyrene. Mennesket skal forme og danne sig, så det kan indgå i et velordnet samfund, hvor det kan udvise medmenneskelighed og retfærdighed. Retorikken var for romerne central, og for Cicero var studier og undervisning i poesi og litteratur ligeledes væsentlige for karakterdannelsen.

“These studies are the food of youth, the delight of old age; the ornament of prosperity, the refuge and comfort of adversity; a delight at home, and no hindrance abroad; they are companions by night, and in travel, and in the country.”

(<http://www.forumromanum.org/literature/cicero/arche.html#16>).

Disse studier fik senere med renæssancen betegnelsen humaniora, som vi også kender fra nutidige uddannelser (Jensen, 2018; 42).

Med kristendommens fremkomst i landene omkring Middelhavet ændredes det antikke verdensbillede løbende omkring de første tre århundreder e.Kr. Den skelsættende læresætning ved kristendommen på dette tidspunkt, var dogmet om, at alle mennesker er Guds børn. Denne tanke ses tydeligst i Matt. 6,9: “Vor fader, du som er i himlene!”. Dermed bliver den logiske følgeslutning, at faderen er far til nogen: menneskene. Gud var ikke en partikulær enhed forbeholdt den enkelte stamme eller befolkningsgruppe. Gud var nu en gud for alt levende: jøder, grækere, romere, og sågar også kvinder, børn og slaver. Disse grupper udgjorde en stor familie, der var efterkommere af Adam og Eva. Religionen blev dermed universel, uafhængig af etnicitet men afhængig af tro. Paulus udtrykker det således i Romerbrevet 3,28: *“For vi mener, at et menneske gøres retfærdigt ved tro (...)”*. Ligeledes

var den nye religion ikke betinget af social status, som det var tilfældet i det græsk-romerske, aristokratiske idealmaal. Trods forfølgelser af kristne i Romeriget udbredtes kristendommen, og under Konstantin den Stores herredømme ophørte de systematiske forfølgelser af de kristne menigheder. I år 392 blev kristendommen Romerrigets statsreligion, og dermed begyndte pædagogikken atter at skifte kurs. Det centrale spørgsmål for de pædagogiske tanker blev nu, hvordan mennesket gennem den kristne lære kunne opnå frelse. I visse teologiske kredse forkastede man antikkens arvegods, og i andre plæderede man for indoptagelse af paideia-tænkningen. Kirkefaderen Augustin (354 - 430) indtog en mellemposition, hvad angik antikkens paideia-tænkning (Jensen, 2018; 49). For Augustin var der dele i den antikke tænkning, der kunne inkluderes og på samme tid ekskluderes. Her var især den græske forestilling om den evige og ubevægelige kosmosorden, der var i modstrid med den kristne læres verden og historiens begyndelse skabt af en omnipotent Guds forsyn. Mennesket kunne, ifølge den græske forestilling, bevirke egen dannelse og opdragelse gennem dybere refleksion og undervisning. Dette var i modstrid med kristendommens syndige menneske, der ifølge Augustin havde nedarvet synden fra Adam og Evas fordrivelse fra Paradiset (jf. 1. Mosebog, 3). Dermed var forestillingen, at barnet fødes syndigt og den kristne opdragelse var en grundbetingelse for frelse. *“For hvem ved ikke, hvor stor uvidenhed som sandheden (det er allerede tydeligt hos børn), og hvor stort et væld af tomme begæringer (det begynder at vise sig hos børn), mennesket kommer til denne verden med?”* (Augustin, 2002; 978). Men det betød ikke, at hele den antikke dannelsestænkning skulle forkastes. Augustin formåede at forene elementer fra den antikke dannelsestænkning – især Platon og Ciceros arv – med den kristne pædagogik. For ham blev det afgørende, at man i den kristne lærdom værnede om rationalitet og filosofiske spekulationer som en støtte til teologien fremfor en trussel. Tro og fornuft var ikke modsætninger. Om end Augustin videreførte de platoniske tanker, var lyset for ham, noget der udgik fra Gud, og ikke af det godes ide, som det var tilfældet hos Platon. Erkendelsen forudsættes ikke af dialogen med andre mennesker. Ligeledes får vi heller ikke erkendelse gennem vores egen omgang og erfaring med tingene. Viden og erkendelse udgår fra gudslusets indvirken på mennesket (Jensen, 2018; 52).

Med disse tanker forsvandt det fundament, der var afgørende for det græsk-romerske opdragelsesideal, som kredsede om barnets dannelse til et godt menneske, der kunne udfolde sin menneskelighed. Pædagogikken blev nu et frelsesarbejde, der omhandlede opdragelse til fromhed og modtagelighed af Guds nåde. Disse tanker medvirkede til et opdragelsessyn langt

op i det 20. århundrede, men allerede i det 17. århundrede blev dette menneske- og opdragelsessyn anfægtet af blomstrende oplysningstanker (Markussen, 2018; 121).

Fra 1600-tallet til slutningen af 1700-tallet var Europa præget af en intellektuel bevægelse, som anså den menneskelige fornuft som omdrejningspunkt for erkendelsen. Følgelig var der et opgør med religiøs dogmatik, overtro og fordomme. Denne idehistoriske epoke benævnes oplysningstiden og når sit højdepunkt med den franske revolution i 1789. To af de tænkere, der fik påfaldende indvirkning på den opblomstrende oplysningspædagogik, var John Locke (1632-1704) og Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) (Markussen, 2018; 129-130). Locke var engelsk filosof og magister i filosofi fra Oxford Universitet. Hos Locke tog pædagogikken udgangspunkt i et rationelt opdragelsessyn, og afveg fra den traditionelle syndefaldspædagogik. Trods Adam og Evas uddrivelse fra paradiset, var menneskenaturen den samme. Mennesket kunne opnå samme viden og indsigt gennem fornuftbaseret undervisning og opdragelse. I sit filosofiske hovedværk, *“An Essay Concerning Human Understanding”* fra 1690, anstiller Locke en kritisk recension på tanken om “medfødte ideer”. Den menneskelige bevidsthed er i sit udgangspunkt en “tabula rasa” (lat. ubeskrevet tavle), som opfyldes af vores erfaringers skrift. Kritikken var dermed rettet mod Augustins tanker om det syndigt fødte menneske. Lockes ideer om opdragelse og dannelse var ej heller partikulært dedikeret til en aristokratisk stand, men henvendt en almenmenneskelig karakteropdragelse af en almindelig gentleman (Locke, 2016; 213). I den legemlige opdragelse plæderede han for en hærkning og tilvænning til varme og kulde, solskin og regn. Ligeledes gælder den åndelige opdragelse at hærde og udvikle sindet til at tåle belastninger. Fatningens kunst skal indøves fra den tidlige barndom og integreres som en karakterstyrke og dyd (eng. virtue) hos barnet (Jensen, 2017; 686). Trods sin disciplinære og faste indstilling er det vigtigt at påpege, at Locke var imod korporlige straffe. *“For jeg er tilbøjelig til at mene at streng afstraffelse kun udvirker uendelig lidt godt, nej, endda er til stor skade i opdragelsen (...) børn der er blevet tugtet hårdest sjældent, bliver de bedste mennesker”* (Locke, 2016; 58). Fremhævelsen af karakterdannelsen betød i øvrigt, at han ikke tillagde boglærdommen stor indflydelse, herunder også kendskab til døde sprog (græsk & latin) (Jensen, 2017; 687). De praktiske og nyttige livsopgaver skulle forme eleven frem for en ensidig intellektuel dannelse. For Locke var barnet et stykke voks, der skulle formes dydig og fornuftig, således det kunne blive i stand til at lede sig selv (Markussen, 2018; 132).

I Jean Jacques Rousseaus *“Émile ou De l'éducation”* fra 1762 blev Lockes tænkning vendt på hovedet, da han, modsat Locke, gjorde barnets naturlige udvikling til det centrale i

pædagogikken. Følgelig var det pædagogiske sigte ikke straks at opdrage barnet til en fornuftig, dydig og nyttig borger. Barnet var af naturen godt, fordærvet kom fra kulturens udvikling og samfundets dårlige indflydelse. *“Alt er godt som det udgår fra skaberens hænder; i menneskets hænder udarter alt”* (Rousseau, 2017; 7). Det pædagogiske sigte var at opdrage et naturligt menneske, hvor barnet skulle følge naturens retledning. Læremesteren måtte følge den indvendige udvikling og barnets organiske og sansemæssige proces for at skærme mod det udefrakommende fordærv. Et selvstændigt tænkende og bedømmende menneske var også målet, men ligeså vigtigt var det, at det var lykkeligt som et resultat af harmonien mellem dets villen og kunnen (Kristensen, 2017; 862) Et eksempel er, at barnet selv konstaterer solens opgang om morgenen et sted og dens nedgang et andet sted, og dermed at solens opgang og nedgang har flyttet sig. Således har barnets nysgerrighed skabt grobund for en undervisning, som læremesteren kan imødekomme ved at fange barnets interesse. (Gad, 1961; 70-71) Læremesteren skal derfor fastholde den naturlige balance mellem udvikling af barnets evner og dets ønsker. Den forbilledlige opdragelse skulle danne selvberørende individer som kontrast til tidsalderens splittede mennesker. Disse var ifølge Rousseau ulykkelige, da der var disharmoni i natur og kultur, villen og kunnen, tilbøjeligheder og pligter. Det selvberørende menneske kunne derimod indgå som borger i samfundet uden at miste fodfæste eller opleve splittelse. Nøglen til Rousseaus pædagogik og hans kritiske forhold til oplysningspædagogikken findes i hans kulturkritiske skrifter (Kristensen, 2017; 863).

Heri pegede han på menneskets perfektibilitet og evne til at forbedre sig hele livet i modsætning til dyret. Denne tanke førte til spørgsmålet om, hvilke moralske og kundskabsmæssige dannelsesidealer pædagogikken skulle tilstræbe (Markussen, 2018; 136-137). Et spørgsmål der til stadighed har sin aktualitet i den pædagogiske debat.

I kølvandet på Rousseaus pædagogiske filosofi fremkommer en ny pædagogisk epoke i begyndelsen af det 19. århundrede i Tyskland ved navn “nyhumanismen”. Denne epokes idegrundlag er “Bildung zur Humanität”: Mennesket skal ikke længere dannes i Guds billede, men i menneskehedens billede (Jeppesen & Kristensen, 2002; 101). Dermed er målet dannelsen af et harmonisk og alsidigt menneske. Menneske er imidlertid ikke noget man er, men noget man skal danne sig til. Forbilledet for humanitetsidealet var at finde i den græske antik ved menneskehedens priselige og eksemplariske højdepunkt. Det forbilledlige ved grækerne var at mere ved et tilfælde end ved egentlig bevidst planlægning, havde de held til at skabe en kultur, der tillod menneskets udfoldelse og udvikling af dets potentialer (jf.

paideia-begrebet). Denne humanitet måtte menneskeheden atter vende tilbage til ifølge bl.a. Friedrich Schiller (1759-1805) og Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Trods modernitetens fokus på idealet om en fornuftig tilbageføring til naturen, er det paradoksalt også den, der spærrer dets virkeliggørelse, da kulturen opsplitter menneskets subjektive og objektive humanitet mellem dets natur og dets fornuft (Jeppesen & Kristensen, 2002; 118-119). For Humboldt var dannelse en livslang opgave, som den enkelte skulle varetage og hæve op over alle dets andre partielle opgaver. Målet var at give menneskeheden det højest mulige udtryk og udfoldelse i sin individualitet og i sin ydre livsform, såvel som sin indre karakter. Humaniteten skulle realiseres i den enkeltes unikke form. Dannelse var en fortløbende proces og en vekselvirkning mellem subjekt og verden og mestringen af denne vekselvirkning mellem indre selvvirksomhed og ydre modtagelighed. Mennesket måtte gestalte sine kræfter og kultivere sin karakter gennem den bredest mulige tilegnelse af den ydre verden. Dette var var formidlet i kunsten, litteraturen og videnskaberne og den historisk-kulturelle overlevering. Heri kunne den menneskelige individualitet tage sin unikke form og udtryk (Kristensen, 2018; 185-187).

Dannelsesidealet der for alvor vandt indpas med Rousseau og senere nyhumanismen, er i dag blandt de mest unikke europæiske ideer. Idealet er således den dag i dag aktuelt, selvom dannelsesstanken siden dets opståen har været udsat for kritik. Kritikken blev for alvor skudt i gang med den tyske filosof Friedrich Nietzsche (1844-1900) i nogle offentlige forelæsninger "*Om vore dannelsesanstalters fremtid*" i 1872. Heri rettede han en kritisk analyse af den tyske Bildungs forfald, som en overfladedannelse til de mange. Modgiften var ikke akademisk frihed, men opdragelse til "*streng lydighed under geniets scepter*" (Sørensen, 1963; 33). Trods Nietzsches polemik var der stadig forfægtelse af dannelsen i den åndsvidenskabelige pædagogik. Med hermeneutikeren Wilhelm Dilthey (1833-1911) i spidsen forsøgte man at redde dannelsesstænkningen ved at overføre den individuelle dannelse til en folkelig dannelse, som forfejlet blev indoptaget af mellemkrigstidens nazisme. Dermed blev dannelsesidealet mål for kraftig kritik efter krigen. Især af Frankfurterskolens filosoffer Theodor W. Adorno (1903-1969) og Max Horkheimer (1895-1973), der betragtede den åndsvidenskabelige pædagogiks redningsforsøg som en del af dannelsens almene forfaldshistorie. I 1959 udmundede kritikken i, at Adorno betegnede traditionen som modernitetens "halvdannelse" (Kristensen, 2017; 864). Trods kritikken forsøgte Adorno og Horkheimer at rehabilitere dele af den klassiske dannelsesstænkning med en kritisk-konstruktiv revitalisering. Denne bestræbelse er af bl.a. Wolfgang Klafki (1927-2016) forsøgt integreret i moderne pædagogik og didaktik, som også har sat sig direkte spor i den danske

skoledebat frem til i dag. Trods kritikken og neoliberalistiske forsøg på at afskaffe dannelsesbegrebet, har ideen om, at mennesket er noget andet og mere end det at opdrages til “nyttig” borger og uddannelse til fremtidig arbejdskraft været standhaftig. Dannelsesbegrebet har imidlertid været tilpas fleksibelt, således forskellige epoker og idealer med jævne mellemrum har kunnet tilpasses indholdet (Kristensen, 2018; 212).

Fortællingens kraft i identitetsskabelse

Identitet kan være vanskeligt at definere, og alligevel er det noget, som mange mennesker er mere optaget af end nogensinde før. Dette skal ses i takt med, at samfundet har bevæget sig, og ser vi nogle år tilbage, var ens identitet mere eller mindre defineret på forhånd ud fra fødested, forældre og social status. Breidlid og Nicolaisen definerer i deres bog “*I begyndelsen var fortællingen*”, at globalisering og pluralisering har været medvirkende til det stigende behov for identitetsafklaring. Mennesket er ikke længere fastlåst i en bestemt position i samfundet, men de mange muligheder og valg, der skal træffes, er afgørende for, hvorledes ens identitet kan formes og defineres (Breidlid & Nicolaisen, 2011; 39). I formålet for kristendomskundskab beskrives det, at eleverne gennem faget skal opnå kompetencer til at forstå den religiøse dimensions betydning for det enkelte menneske, en forståelse for den danske kulturs værdigrundlag samt evner til personlig stillingtagen og deltagelse i et demokratisk samfund (Fagformål for faget kristendomskundskab, www.emu.dk). Disse kompetencer kan siges at være medvirkende til en øget forståelse hos eleverne for egen identitet og ståsted som en del af den danske kultur og skal ydermere ses som et led i den eksistentielle dannelse, som folkeskolen søger at bidrage til i den enkelte elevs udvikling. De bibelske fortællinger som et kompetenceområde i undervisningen i kristendomskundskab kan således siges at have sin berettigelse, når det søges at give eleverne evner til indlevelse, fantasi og evnen til at sætte sig i andres sted samtidig med fastholdelsen af egen personlig dømmekraft. Fortællingerne kan her fungere som en art modpol til det tidligere nævnte globaliserede, pluraliserede og postmoderne samfund, som eleverne er omgivet af. De bibelske fortællinger, eller de store fortællinger i det hele taget, kan være det bagvedliggende element, som går forud for måden vi forholder os til det pragmatiske og mere håndgribelige i tilværelsen. Fortællingerne kan være medvirkende til at opnå forståelse for de mere spontane og ukontrollerbare elementer i det menneskelige liv, såsom tillid, kærlighed, barmhjertighed og deslige (Barrett et al., 2016; 35). Enhver kultur har nogle store fortællinger, som danner et værdigrundlag og en måde at tolke verden på, som deltagerne i pågældende kultur eller

samfund kan benytte til forståelse og tolkning af deres liv. Ofte er de store fortællinger, og det fælles ståsted man derigennem opnår, medvirkende til at give mennesker tilhørsforhold og dermed også et bidrag til identitetsskabelse.

En af de afgørende faktorer i identiteten er den kultur, hvori mennesket befinder sig. Der findes grundlæggende to forståelser for kultur - den essentialistiske og den konstruktivistiske. Den essentialistiske kulturforståelse er kendetegnet ved at opfatte kultur, som noget der allerede er givet på forhånd, og som overføres fra generation til generation. Kulturens rødder er vigtige og med til at definere de mennesker, som er omgivet af den. Den konstruktivistiske opfattelse af kultur er i højere grad præget af mangfoldighed og ændringer i samfundet. Hvor den essentialistiske kulturforståelse i høj grad er defineret ud fra den kultur, som den beskriver, er den konstruktivistiske kulturforståelse defineret ud fra mennesker, og den måde disse konstant er medvirkende til at kulturen bliver en proces, som konstrueres og rekonstrueres. Med blik på nærværende opgaves fokus og den forståelse for kultur som præger fagformålet i kristendomskundskab, kan det argumenteres, at en essentialistisk kulturforståelse er det primære omdrejningspunkt.

Yderligere findes der to måder at beskrive identiteten på. Identiteten kan både ses som noget tilegnet, altså den måde ethvert menneske opfatter sig selv på, og som noget tilskrevet, hvilket er den måde, ens omgivelser opfatter én på. Breidlid og Nicolaisen beskriver på baggrund af dette mennesket og identiteten som værende i udvikling i spændingsfeltet mellem den tilegnede og den tilskrevne identitetsopfattelse. Tidligere var ens identitet i høj grad forbundet med kollektivet og det fællesskab, man var en del af. I moderne tid er der et stadigt større fokus på den individuelle identitet, og enkeltindividet fremhæves oftest som det væsentligste frem for det kollektive (Breidlid & Nicolaisen, 2011; 40-42). Vender vi blikket mod fagformålet for kristendomskundskab er begge aspekter præsenterede. Eleverne skal opnå forståelse for det værdigrundlag, som er en del af deres kulturkreds - her ser vi altså den kollektive identitet som et afgørende aspekt. Yderligere skal faget bidrage til, at den enkelte opnår kompetencer til personlig stillingtagen, hvilket er orienteret mod enkeltindividet. Dog skal denne personlige stillingtagen være medvirkende til, at eleverne kan tage del i et demokratisk samfund, hvilket igen leder i retningen af en opfattelse af individet som uløseligt sammenbundet med det kollektive.

Der findes forskellige opfattelser af, hvordan ens identitet skabes. I "*I begyndelsen var fortellingen*" henvises der til Peter Berger og Thomas Luckmann, og deres beskrivelse af forholdet mellem individ og samfund. De opfatter identitetsskabelsen som et samspil mellem

individ og samfund, hvor samfundet er den menneskeskabte virkelighed som omgiver os alle, og som bidrager med de værdier og grundholdninger, som bliver integreret som en del af individets selvforståelse. Berger og Luckmann pointerer, at den menneskelige identitet er afhængig af det sociale samspil med omverdenen, idet identitet ikke kan skabes i et tomrum. Identiteten er formet og skabt af de mange sociale processer mennesket indgår i og de sociale grupperinger og miljøer, man knytter sig til. Primærsocialisering er et begreb, der bruges om den proces, der sker i vores første leveår. Her bliver vi socialiseret gennem de signifikante andre, som er til stede i det hjem vi fødes ind i. Ubevidst indoptager barnet hjemmets værdier og holdninger og skaber sin identitet ud fra dette. Senere i livet opstår sekundærsocialiseringen, hvor barnet bliver udfordret på det virkelighedsgrundlag, som det ellers har anset for værende almengyldigt. Sekundærsocialiseringen i eksempelvis skolen bevirker at barnet ud fra sin fortid og primærsocialisering kan nyfortolke verden og sit virkelighedsbillede. Disse to former for socialisering står altså i forbindelse med hinanden og er begge medvirkende faktorer i menneskers identitetsdannelse. Teoriene om primær- og sekundærsocialisering kan ses i sammenhæng med den hermeneutiske spiral, hvor der kontinuerligt opstår nye lag i den menneskelige bevidsthed i en læringsproces (Breidlid & Nicolaisen, 2011; 41-45).

Identitetsskabelse og fortællingens rolle

Den danske teolog Svend Bjerg har tolket de bibelske fortællinger, som et grundlæggende element i tilværelsen, som mennesker kan tolke deres livssyn og identitet ud fra. Han definerer identiteten som noget foranderligt, der ikke er fast forankret i menneskets tilværelse. Derimod er grundfortællingen, i dette tilfælde de bibelske fortællinger, som har spillet en væsentlig rolle i dansk kultur, en hjørnesteen i menneskets forståelse af det levede liv og denne verden. Grundfortællingerne udgør det faste holdepunkt i menneskelivet, som både er i stand til at skabe sammenhæng i den enkeltes tilværelse, samt opretholde en kollektiv sammenhængskraft med fælles værdier og kulturoverleveringer. Som tidligere nævnt har det senmoderne, pluralistiske samfund medført, at mennesket ikke længere nødvendigvis har én kulturoverlevering eller grundfortælling, som det tolker sig selv ud fra. I og med at mennesket i dag mødes af mange forskellige impulser, indtryk og kulturer, er det nødvendigt at forholde sig reflekterende til egen identitet, således sammenhængskraften tydeliggøres (Breidlid & Nicolaisen, 2011; 48-49). Det kan synes relevant at forholde sig til den grundfortælling, som har haft betydning for den kulturkreds ethvert menneske opfatter sig

selv som en del af. Ifølge Bjerg kan de bibelske fortællinger bidrage til elevernes fantasi og indlevelse, og de kan samtidig give svar på de tilværelsesspørgsmål, man som menneske måtte stå med. Det er således ikke nødvendigvis vigtigt at forholde sig til Bibelens historier ud fra et historisk-kritisk perspektiv, da det kan synes underordnet, om det beskrevne har fundet sted eller ej - det centrale bliver derimod, om fortællingerne er i stand til at bidrage til tydning af tilværelsen og give grundlæggende værdier, man som menneske kan benytte sig af, når man navigerer i verden og i samspil med andre (Böwadt, 2016; 139-140).

Grundtvig og fortællingens betydning

Vender vi blikket mod den danske opfattelse af fortællingens betydning for identitetsskabelse og dannelsen af det hele menneske, kan man vanskeligt undgå at nævne N. F. S. Grundtvig (1783-1872). Grundtvig var optaget af “det levende ord”, som en modsætning til, hvad han betegner som “det døde bogstav”. Kun gennem det levende ord, kan mennesket udvikle sig, hvorimod det døde bogstav i sig selv ikke kan fordre nogen menneskelig udvikling, hvilket ses i Grundtvigs ord: *“Døde er nemlig alle Bogstaver, om end de skrives med Englefingre og Stjernepenne, og død er al muelig Bogkundskab, som ikke sammensmeltes med et tilsvarende liv.”* (Böwadt, 2016; 141). Grundtvigs tanker om det levende ord er tæt knyttet til hans begreber livsoplysning og livsmod. Der må i forholdet mellem lærer og elev være en konstant vekselvirkning, hvor netop det levende ord er fundamentalt (Carlsen, 2005; 215). Grundtvig skelner mellem “tro” og “anskuelse”, og han karakteriserer i den forbindelse skolens rolle, som værende det sted, hvor eleverne får oplysning og forholder sig til livet (Stokholm, 2016; 214). Troen er altså et religionsmæssigt anliggende, hvor hver har åndsfrihed til at tro sit, mens anskuelser er et anliggende for skolen, som skal søge at bidrage til og udvikle elevernes dannelsesproces. Vigtigt for Grundtvig var det, at mennesket ikke kan stå og begå sig i verden på instrumentalistisk viden alene, som det der giver mennesket indhold og mening med livet (Carlsen, 2005; 216). Mennesket skal derimod udfordres og udvikles, hvilket også kan ses i folkeskolens formålsparagraf fra 2006, hvor folkeskolens rolle bl.a. er, at give eleverne: *“(…) lyst til at lære mere, gøre dem fortrolige med dansk kultur og historie (...) og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.”* (Folkeskolens formålsparagraf, www.uvm.dk). Grundtvig var optaget af, at ethvert menneske formåede at leve det liv, som nu engang var blevet givet i en forening af det rent faglige med det menneskelige (Carlsen, 2005; 220).

K. E. Løgstrup om fortællingen

K. E. Løgstrup (1905-1981) har, ligesom Grundtvig, haft stor indflydelse på den danske skoletradition. Løgstrups tanker om fortællingens betydning i det mellem menneskelige liv, har ligeledes betydning for, hvordan vi i dag opfatter det dannelsesmæssige aspekt af at inddrage det narrative i en undervisningssammenhæng. Ifølge Løgstrup er et begreb som fantasi afgørende for, hvordan mennesker gebærder sig i samspil med hinanden. Gennem fantasi udvikler mennesket empati, og empati må siges at være fuldstændig afgørende, når mennesker interagerer med hinanden (Bugge, 2014; 19-23). Empati og det at sætte sig i hinandens sted er en grundsten i Løgstrups tanker om interdependensen, det faktum at mennesker er gensidigt afhængige af hinanden, som han formulerer som: *“Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd.”* (K. E. Løgstrup, www.kristendom.dk). Fortællingen kan, ifølge Løgstrup, være medvirkende til at barnet udvider sin horisont, opnår ny forståelse for sine medmennesker, og bidrager således til den tilværelsesoplysning, som Løgstrup definerer som værende skolens egentlige formål. Løgstrup pointerer, at der gennem fortællingen er mulighed for at opnå en form for klarsyn i forhold til sin egen tilværelse på trods af det fiktive univers, som fortællingerne behandler. Dette kan finde sted, netop fordi fortællingerne er fiktive og dermed ikke er viklet ind i de følelsesmæssige og eventuelle komplicerede relationer, som er til stede i det mellem menneskelige liv. De kan derimod fungere som en øjenåbner og som et bidrag til måder at agere på i den virkelige verden. Fortællinger kan altså, i Løgstrups øjne, fungere som et middel til at opnå erkendelse hos det enkelte menneske i forhold til handlemåder i tilværelsesspørgsmål, idet der gennem den fiktive fortælling ikke er grundlag for, at læseren føler sig ramt på sine følelser (Bugge, 2014; 23-24).

Udviklingen i fagformål for kristendomskundskab

Den danske folkeskole udspringer af skoleloven af 1814, hvor der blev indført skolepligt i Danmark. Folkeskolens formålsparagraf er siden da blevet ændret fire gange, nemlig i 1937, 1975, 1993 og senest i 2006. Kristendommen havde i skolens begyndelse en fremtrædende plads, og formålet med skolen var at eleverne skulle blive *“gode og retskafne Mennesker”* samt *“nyttige Borgere i staten”*. Udgangspunktet for skolens virke var Luthers Lille Katekismus, og menneskesynet, der lå bag, var præget af at eleverne skulle fyldes op af viden gennem udenadslære. I 1937 ændredes synet på eleverne og deres muligheder, således de ikke længere blev opfattet som et tomt kar, som undervisningen kunne fylde viden på, men

som individer, som skulle styrkes i deres karakter. Skolens opgave var, at udvikle børnenes anlæg og evner, og dette skulle ske i overensstemmelse med den evangelisk-lutherske lære. Kristendommen blev altså opfattet som noget grundlæggende i dannelsen af eleverne, og det fag, som før hed religion, skiftede navn til kristendomsundervisning (Juul, 2016; 33-34). De normative værdier, som er repræsenteret i kristendommen, blev med skolens formål i 1937 koncentreret omkring faget kristendomsundervisning, frem for at være det grundlæggende i hele skolens virke. Ikke desto mindre var faget stadig forkyndende og bundet tæt sammen med det evangelisk-lutherske. En adskillelse af skole og kirke kom først med formålsparagraffen fra 1975, hvor den kristne dannelse ikke længere var i centrum, men derimod blev erstattet af elevernes demokratiske dannelse og åndsfrihed. Faget kristendom ændrede navn til kristendomskundskab og skulle løsrive sig fra det forkyndende perspektiv. Ændringen affødte en del diskussioner om faget, og om det skulle forholde sig historisk-kritisk eller beskæftige sig med holdningsdannelse og værdier. K. E. Løgstrup plæderede for, at faget skulle bibeholde sit værdimæssige aspekt, da han frygtede at den mere pluralistiske tilgang til faget ville medføre åndeligt dovenskab. Faget måtte altså, efter hans overbevisning, stadig kræve en forholden-sig og være holdningsdannende for at skabe en forståelse for de menneskelige sammenhænge og som et bidrag til tilværelsesoplysningen. I 1993 kom der en ny folkeskolelov, og det fik betydning for faget kristendomskundskab, som i 1994 ændrede formålsbestemmelse. Ikke-kristne religioner og ikke-religiøse livsanskuelser blev en del af fagets formål, og undervisningen i faget skulle hente sin begrundelse i Paul Tillichs (1886-1965) begreb "den religiøse dimension". Eleverne skulle få forståelse for, at religioner kan give svar på de store eksistentielle tilværelsesspørgsmål, som optager mennesker, og begrebet religiøs dimension findes fortsat i formålet for faget (Jellesen; 2016; 93-98). Tillichs tanker kan defineres som følgende: "*Den religiøse dimension er forholdet til en ubetinget instans, der giver tilværelsen ubetinget mening.*" (Raaberg-Møller, 2016; 67). Det er, ifølge Tillich, ikke udelukkende religioner, som kan give svar på de store spørgsmål i tilværelsen. Den religiøse dimension kan også findes i filosofien og dennes bud på livets mening i sin helhed, og det er således, ifølge Tillich, uundgåeligt for mennesket ikke at møde den religiøse dimension i en eller anden forstand i sit liv. Den religiøse dimension kan betragtes som et vertikalt skæringspunkt, der følger én gennem livet, der i dette tilfælde kan betragtes som en horisontal linje. Den religiøse dimension bliver således den dybdimension, som skærer med den horisontale linje kontinuerligt i livet, og som netop er erfaringen af det ubetingede og allestedsnærværende i menneskelivet (Raaberg-Møller, 2016; 66-69). Som Tillich selv beskriver det i værket "*Den glemte dimension*" fra 1958: "*Thi at være religiøs betyder at*

spørge lidenskabeligt efter vort livs mening og være åben for svar, også når svarene ryster os dybt.” (Tillich, 1979; 7-8). Den religiøse dimension er fortsat en del af fagformålet for kristendomskundskab, der ændredes til sin nuværende form efter den nye folkeskolelov fra 2006. Faget er nu underlagt den samme dobbelte bestemmelse som folkeskolens formålparagraf, idet eleverne både skal opnå fortrolighed med egen kultur, have forståelse for andre kulturer, altså opnå en interkulturel dannelse, samt dannes til medborgere (Fagformål for faget kristendomskundskab, www.emu.dk). Efter folkeskolereformen i 2014 har der i folkeskolen som helhed og specifikt også i faget kristendomskundskab været øget fokus på den målstyrede undervisning, som skulle sikre at målene for faget blev mere operationaliserede (Jellesen, 2016; 98-100).

Fortællingens betydning i kristendomskundskab

Kompetenceområdet “bibelske fortællinger” optræder gennemgående fra 1.-9. klasse i de færdigheds- og vidensmål, som knytter sig til faget kristendomskundskab. Efter 9. klasse skal eleverne være i stand til at reflektere over, hvorledes de bibelske fortællinger kan benyttes i tydningen af grundlæggende tilværelsesspørgsmål, samt forholde sig til på hvilken måde de har efterladt sig spor i vores kulturkreds (Fagformål for faget kristendomskundskab, www.emu.dk). Kompetenceområdet spiller altså en væsentlig rolle i faget, og derfor synes det relevant at vende blikket mod netop fortællingens betydning for kristendommen som religion, samt på hvilken måde fortællingen kan spille en rolle i den eksistentielle dannelse.

Fortællingen og dens virkemidler har altid stået centralt i kristendommen. Den kristne billedkunst har et narrativt islæt, som søger at fortælle en historie. Yderligere ses der i historisk perspektiv en sammenhæng mellem det narrative og de kristne højtidere, f.eks. fortællingen om Jesu genopstandelse til påske og fortællingen om Jesu fødsel til jul (Bredlid og Nicolaisen, 2011; 177-178). Siden 1900-tallet har læsningen af Bibelen primært båret præg af en historisk-kritisk læsning, hvor man som læser forholder sig til de historiske forhold, som har gjort sig gældende under udformningen og tilblivelsen af dette litterære værk. De historiske realiteter, man som læser bliver præsenteret for, er dog i Det Gamle Testamente såvel som i Det Nye Testamente bundet op på den narrative fortælling. Kigger man på Bibelen som en helhed, bærer den præg af en særlig struktur, hvor hele fortællingen starter med jordens og menneskenes skabelse og ender med nyskabelse, dvs. beskrivelsen af fremtiden med en ny himmel og en ny jord i Johannes’ Åbenbaring. Strukturen i den bibelske

fortælling som en samlet helhed er dermed organiseret i en treklang, som er et generelt træk, der gør sig gældende i flere religioner og religiøse fortællinger (Breidlid og Nicolaisen, 2011; 181).

Fortællingen om Jesus i Det Nye Testamente er præsenteret i de fire evangelier af Matthæus, Markus, Lukas og Johannes. Fælles for dem er, at de ofte er organiseret i denne treklang, hvor temaerne er liv, død og nyt liv, hvilket gør sig gældende i hele fortællingen om personen Jesus, men også i fortællingen om de mennesker, som Jesus møder og på den ene eller anden måde giver nyt liv, hvad enten det er fysisk, socialt eller åndeligt. Fortællingerne om Jesus kan siges at have dannet de grundlæggende værdier, holdninger og kulturelle kompetencer, som er gennemgående for de kristne kulturer, idet disse fortællinger har været udgangspunktet for den kristne kirkes liv og forkyndelse. Som tidligere nævnt er de bibelske fortællinger et centralt kundskabsområde i kristendomskundskab, og således bør undervisningen søge at finde nye måder at behandle disse fortællinger og deres budskaber på, idet der er mulighed for at videreudvikle elevernes forståelse og evner til tolkning i den progression der finder sted fra 1.-9. klasse, jf. den hermeneutiske spiral (Breidlid og Nicolaisen, 2011; 184).

Særligt Jesu lignelser er i den kristne tradition en central del af, hvorledes kristendommen søger at give svar på nogle almenmenneskelige problemstillinger, som vil være mere eller mindre forekommende i ethvert menneskes liv. Som det ses i evangelierne fortalte Jesus lignelser, når han søgte at understrege en etisk pointe eller tydeliggøre det kristne dogme - f.eks. fortæller "Den barmhjertige samaritaner" læseren om, hvorledes man etisk bør forholde sig til sin næste, og hvem der ifølge Jesus kan kategoriseres som næsten, mens "Den fortabte søn" kan siges at være et billede på Guds altoverskyggende kærlighed og tilgivelse, selv over for syndere. Lignelserne kan tolkes på forskellige måder alt efter hvem der læser dem, og hvor denne person står i sit liv. Fælles for dem er, at de kan give anledning til refleksion og en forholden-sig til temaer som jalousi, barmhjertighed, næstekærlighed, Guds kærlighed osv. (Breidlid og Nicolaisen, 2011; 185-187). Denne refleksion og mulige tolkning af tilværelsesspørgsmål har netop været det grundlæggende for den undervisningsplan, som knytter sig til denne opgaves empiri.

Analyseafsnit

Undervisningsforløb og elevprodukter

I forbindelse med undervisningens udformning før praktikkens start var ideen at planlægge en undervisning der på metaplan kunne trække tydelige linjer fra folkeskolens formål og til kristendomskundskabsfagets formål i et praktisk gennemførligt forløb. Vender man blikket mod folkeskolens formål stk.1 er skolens opgave at: *“(...) give eleverne kundskaber og færdigheder (...) gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer (...) fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling”* (Folkeskolens formålsparagraf, www.uvm.dk). I den generelle debat omkring problemstillinger der vedrører folkeskolen, er der en tilbøjelighed til at forsømme det essentielle: folkeskolens formål. Særligt i den evigt aktuelle kompetence – og dannelsesdebat er tendenserne præget af idehistoriske, politiske og sociale perspektiver. Vi underkender ikke disse perspektivers væsentlighed for folkeskolen og den udformede undervisning i praksis, men har gået “ad fontes” - til kilderne. Derfor vil vi i analysen undersøge specifikke begreber i ovenstående paragraf holdt op mod vores udformede undervisningsforløb.

Vores første fokuspunkt er begrebet “kundskab”; hvad beror denne/disse kundskab(er) på, som skal gives videre? Kundskabsbegrebet har oldgermanske rødder (ty. Kuntschap), og refererer til en række væsentlige pædagogiske forhold. Ordsammensætningen består af at “kunde” og “skabe”, der i mange tilfælde henviser til ord som kunnen, indsigt, erkendelse, fordybelse, myndighed, skabelse og ånd (Rømer, 2017; 160). Da vi i praksis indledte undervisningen gennem en religionsfænomenologisk-komparativ tilgang for at give eleverne “kundskaber” ift. islam og historien om Muhammed, var målet at give indsigt og skabe et vidensfundament for refleksion og fordybelse. Dette skulle efterstræbes ved mangfoldiggørelsen af undervisningsformer såsom læreroplæg, videoklip, fysiske tekster, selvstændigt produkt m.m. (bilag 1). Hermed tilsigtede indholdet at bidrage til kundskaber hos eleven og åbne op og invitere eleven ind i det islamiske univers og dets tilblivelse gennem visuelle, auditive, refleksions- og dialogbaserede subjektifikationsprocesser. Kundskaberne var et pædagogisk incitament, som skulle bane vej for eleven, således denne kunne gøres fri af udefrakommende for-domme omkring det islamiske univers (jf. den oftest populistiske brug af islam som en entydig størrelse). Imidlertid kan tilgangen indbefatte et paradoks, idet undervisningens udgangspunkt var islam på et institutionelt plan, der kun i begrænset omfang havde fokus på individuel trospraksis. En religionsfænomenologisk-komparativ tilgang alene kan dermed give et uniformt billede og ende ud i et homogent syn

på islam (Fibiger & Pedersen, 2012; 149). Trods dette kritikpunkt af denne del af undervisningen, må tilstræbelsen af de mangfoldige undervisningsformer ikke negligeres, da den mangfoldige undervisning opretholder elevens autonomi, ved implicit at give strukturerede valgmuligheder i undervisningen, som eleven frit kan benytte sig af. I kraft af dette kan det siges, at vores analytiske interpretation af formålets kundskabsområde har potentiale til at ophæve arven fra Rousseaus pædagogiske paradoks – at opdrage til frihed – i den givne undervisningssituation. “*Ganske vist skal det (barnet) kun, gøre hvad det selv vil, men bør kun ville det, som De vil have det til at gøre. Barnet bør ikke tage et skridt, som De ikke har forudset*” (Korsgaard & Kristensen, 2018; 428). Formålet er dermed med til at værne om elevens subjektive perception af undervisningen, der således er i overensstemmelse med den enkeltes naturlighed. Den enkelte elev holdes i live iblandt tingene selv, som en modvægt til den moderne pisa- og nationale test-tænkning, der indsnævrer kundskab til instrumentelle og tekniske færdigheder (Rømer, 2017; 161).

Det næste begreb vi fandt iøjefaldende i formålets stk.1, var begrebet “alsidig”. Alsidighed er et antonym til ensidighed, og betyder, at nogen/noget er sammensat af en række forskellige elementer, sider eller aspekter. Denne alsidighed henholder sig til nyhumanismens pædagogiske idealer, og herunder udtrykket “det hele menneske”, som billedet på en mulig vellykket identitet og en ikke-fremmedgjort eksistens (Kristensen, 2018; 187). Kernen er, at undervisningen aldrig må blive for ensformig, og at undervisningen først og fremmest skal forstå det den enkelte elev forstår for dernæst at bevirke en styrket mere-forståelse ved at finde og udvikle de alsidige interesser i “det hele menneskes” tjeneste. Men mere-forståelsen er ikke letkøbt, den er afhængig af de rette pædagogisk-didaktiske forhold med henblik på at udstyre eleverne med de nødvendige værktøjer i opbyggelsen af kvalificerede kompetencer. Disse kompetencer handler først og fremmest om sprogtilegnelse, da sproget er menneskets fælles medium. Gennem et optimeret sprog kan eleven udvide sin reflektive bevidsthed og ligeledes reflektere og finde dybde i undervisningens indhold (Bøndergaard, 2005; 268). Dermed kan sproget fordre den enkelte elevs alsidige udvikling.

Disse pædagogisk-didaktiske tiltag indgik også i vores udformede undervisningsforløb, da det gjaldt arbejdet med islamiske tekster. Her var de begyndende mål elevernes “*progression i anvendelsen af fagudtryk*” (bilag 1). Gennem den dialogiske tilgang sikrede vi, at eleverne udover det faglige stof, som vi præsenterede, selv indoptog disse, således de kunne artikulere et kvalificeret fagsprog i dialog og behandling af fagstof sammen med klassekammerater og undervisere. Desangående bestod undervisningen af, at disse mål ikke var de bærende

incitament for undervisningen, men altid et pejlemærke, hvormed eleverne kunne orientere sig i rette kurs, når undervisningen blev diffus. Med Løgstrup in mente var vores opgave at vejlede eleverne i læringsprocessen og ikke udpege færdighederne i form af enkelte mål. Bliver mål og færdigheder det centrale i undervisning, bevæger man undervisningens alsidighed over i ensidigheden og ligeledes, sagt med Kierkegaards terminologi, indtræden i "refleksions-indespærretheden" (Bukdahl, 1996; 59).

"Der er kun een måde at bringe karakteren til udfoldelse på, og det er at vende ryggen til den og vende ansigtet mod opgaven og blive optaget af den." (Løgstrup, 1983; 175).

Udtrykket "den enkelte elevs alsidige udvikling" understreger, at undervisningsindholdet skal være varieret og indgå i flersidige forbindelser til skolens omverden og til elevens subjektifikationsprocesser og udvikling. Det aktuelle formål kan derfor opstilles som et værn mod specialistorisont, dekadence og færdigheds-terperi i undervisningen (Rømer, 2017; 167). I denne del af vores undervisning forsøgte vi med udgangspunkt i folkeskolens formål atter at genetablere forbindelsen til skolens ophav i det græske "schole" (gr. fritid) og genåbne muligheden for åndelig og intellektuel udfoldelse.

"Jeg opliver først, og saa oplyser jeg bagefter, eller i alt Fald opliver og oplyser jeg paa engang, og det troer jeg er rigtigt, thi Oplivelse er det, som man trænger til" (Engberg, 1985; 291-292). Sådan indleder Christen Kold på opfordring af Grundtvig sin tale, om den skolevirksomhed han stod for til det kirkelige Vennemøde i 1866. At "oplive" omhandler menneskets bibringelse af en erstatning for det jordiske kærlighedstab. Oplysning kunne ikke stå alene, som det tidligere var tilfældet i oplysningspædagogikken og herunder Kants *"Besvarelse af spørgsmålet oplysning: Hvad er oplysning?"*. Opgaven var ikke alene forældrenes eller lærernes, men alle menneskers over for hinanden i det daglige liv. Derved blev den grundtvig-koldske skoletanke alment og folkeligt i vækkelsesprocessen (Engberg, 1985; 293). Men hvordan kan det grundtvig-koldske skolesyn bruges i moderne pædagogisk-sammenhæng? I det 19. århundrede bestod den pædagogiske opgave af at vække folket i form af kundskabstilegnelse og selvudvikling. I dag er opgaven at indsætte eksistensen i tilværelsen, således den ikke er fremmed, men slår dybe rødder i sin virkelighed (Carlsen, 2005; 223). Tidligere kunne eksistensen konsultere troen når den skulle søge tilflugt fra tilværelsens absurditet. Men det moderne menneske kan ikke stilles tilfreds med tro, og trods stigende information og viden står eksistensen midt i stress, angst og depression uden et solidt ståsted at konsultere. Hvor skal underviseren finde det pædagogisk- og livsfilosofiske redskab, som kan medvirke til en oplivelse af eksistensen i undervisningen? En potentiel

undervisning der ikke bare lærer barnet dit og dat, men modner ånden og vækker livsenergien (Kierkegaard, 2016; 254)? Den er at finde i fortællingen, da *“fortællingen er ordets magt til at tale til hjertet”* (Engberg, 1985; 295). I K.E. Løgstrups refleksioner over fortællingens pædagogiske force udfoldes fortællingen som den passage, hvorigennem fantasi, horisontudvidelse og erkendelse fremdrives (Bugge, 2014; 19). Da vi i undervisningen præsenterede eleverne for hadiths (arb. fortælling) og lignelser, var målet *“at give eleverne indsigt i fortællingerne som en måde at tolke livsvilkår på”* (Bilag 1 & 2).

Den islamiske hadith-litteratur har haft sin gang på jorden siden begyndelsen af 800-tallet, og de kristne evangelier siden 1. århundrede e.Kr. Følgelig er der tale om fortælletraditioner, hvilke er baseret på mindst et årtusindes refleksioner over eksistentielle og livsfilosofiske problemstillinger. Gennem kristendomskundskabsfagets narrative tilgang kunne vi med hjælp af disse fortællinger imødegå livs- og tilværelsesoplysningens centrale pædagogik: en pædagogik der kredser om menneskets eksistentielle dannelse gennem oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, således det kan finde fodfæste og mening i egne tanker, følelser og meninger (Løgstrup, 1987; 46-47). Et eksempel på dette var, da vi præsenterede lignelsen om den barmhjertige samaritaner, og herigennem drøftede fænomenet *“næstekærlighed”*. Her var det didaktiske mål, at undervisningen skulle fortroliggøre eleverne med et kristent grundbegreb og dernæst tydeliggøre forbindelsen mellem lignelsen og fænomenet *“næstekærlighed”*. Ambitionen var at skabe et eksistentielt spejl i undervisningen, således eleven kunne forstå og spejle sig selv i kraft af den levende vekselvirkning og fortolkning, der foregik mellem elev og underviser (bilag 1 & 2).

Ligeledes benyttede vi os af den sokratiske-majeutiske metode, hvor vi gennem samtalen om de livsvilkårlige fænomener forsøgte at skabe en åbning for en kvalificeret drøftelse af disse (bilag 2). Gennem den sokratiske dialog lagde vi vægt på, at eleverne selv skulle formulere og komme frem til egne værdisyn (Böwadt, 2017; 17). Denne undervisningssektion var med inspiration fra den traditionelle dannelsehumanisme og fænomenologiens optagethed af *“sagen selv”* (Barrett et al., 2016; 36). Tillige for at vende tilbage til Løgstrups analyse af fortællingens pædagogiske styrke kunne vi gennem vores undervisning skabe et kunstnerisk fortællerunivers, qua lignelsen, forstået på den måde at vi på afstand og udefra kunne indfri kristendomskundskabsfagets centrale position: livsfilosofi og etik (Stokholm, 2016; 121-22). Med distanceringen eliminerede lignelsen alt det uvedkommende og tilfældige, således at tilværelsen kom til at fremstå accentueret. I fortælleruniverset er vi ganske vist på afstand af den kunstnerisk skabte verden. Dette resulterer i, at vi får tilværelsen at skue klarere end vi

opfatter den i vores trivielle, almene hverdag, da vores liv er omviklet af relationer, følelser og intriger, der blænder vores erkendelse af, hvad der i virkeligheden forekommer livet. Ligeledes er vi disponeret for en historieforfalskning, der bevæger os bort fra den sande erkendelse af tilværelsens livsvilkårlige fænomener. (Bugge, 2014; 23) Bedragerisk omtyder vi vores personlige erfaringer. *“Vi ved ikke af, og vi vil ikke vide af, at vor reaktion er udslag af, skal vi sige, misundelse skinsyge eller forfængelighed, men begrundet den på alle mulige andre måder”* (Bugge, 2014; 24). Dog er forfalskningen ikke noget vi bevidst konstruerer, men et resultat af “de kredsende livsytringer”, som vi ikke er herre over. Anderledes er det med fortællingen, der netop filtrerer forfalskningen væk og tillader en nøgtern indsigt, hvormed vi kan udvide eksistensens horisont i beskæftigelsen med de livsvilkårlige fænomener (Bugge, 2014; 24-25), hvilket også var vores mål med undervisningen: *“At eleverne får forståelse for, hvordan religion kan være medvirkende til at tyde tilværelsesspørgsmål”* (bilag 1). Fortællingen i vores undervisning medvirkede derfor til den livs- og tilværelsesoplysning, som fremhæves til skolens hovedformål i den grundtvig-løgstrupske tradition (Olsen, 2017; 831-832). I vores tilfælde var fænomenet “næstekærlighed” det centrale som en impliceret morale i lignelsen om den barmhjertige samaritaner (bilag 1). Dog skal det påpeges at dette altid forløb i overensstemmelse med og i respekt for den enkelte elevs åndsfrihed, når vi i undervisningen inddrog elevs livserfaringer og forståelsen af disse gennem bibellitteraturen.

Når vi fremlægger fortællingens styrkesider, kan det til tider lyde som en pædagogisk utopi for læseren. Lad os derfor tage de kritiske briller på for en stund. Kan der ikke i den narrative tilgang, som faget opstiller, opstå en moralsk formaning, der er på grænsen til forkyndelse, hvilket i øvrigt har været i modstrid med fagets formål siden 1975 (Juul, 2016; 37)? - Jovist! Men en uomgængelig del af lærergerningen er netop at beholde de kritiske briller på uanset pædagogisk-didaktisk tilgang. I vores tilfælde – beskæftigelse med eksistentielle fænomener gennem bibelske fortællinger og andre religiøse og filosofiske narrativer – vil det altid være vanskeligt at definere dikotomien mellem undervisning og forkyndelse. For at imødegå problemstillingen anstillede vi i undervisningen en historisk-kritisk tilgang, som et didaktisk tiltag før behandlingen af islamiske hadiths. Eftersom eleverne ikke havde beskæftiget sig med islam tidligere og i risikoen for den ovenstående problemstilling, var det nødvendigt for os at udstyre eleverne med de selvsamme kritiske briller. Dette tilsigtede vi ved at anskueliggøre religionen islam gennem diverse undervisningsformer: læreroplæg, korte videoklip, tekster og egne undersøgelser (bilag 1). Dernæst var opgaven at efterstræbe en

nøgtern behandling af de livsvilkårlige fænomeners opståen i fortællingerne med den enkelte elevs åndsfrihed for øje. Disse fortællinger må ikke ophøjes til moralsk absolutisme i kraft af et normdannende overjag. Fortællingens paradoks kan derfor være modstridende i henhold til åndsfriheden med risiko for fremmedgørelse og dissonant læringsmiljø. Her kan man med fordel bringe de forskellige religioners fortællinger i spil gennem den religionsfænomenologisk-komparative tilgang, således de behandles på tværs af religioner (Fibiger & Pedersen, 2012; 141). Vi søgte at give et fænomenologisk og mangesidigt billede af religiøse stæder og dermed fremlægge flere perspektiver på de tydninger, der opstår i tilværelsen og flytte og bevæge den enkelte elev (Ank, 2012; 122). Men disse problemer opstår uanset fag, når man beskæftiger sig med litteratur og fortællinger. Vender vi f.eks. blikket mod danskfaget, kan man spørge om undervisningen er lykkedes, hvis en elev efter at have læst Dan Turélls *“MENTALT MANIFEST / SCHIZOFREN SYMFONI”*, erklærer sig anarkist? Problemet ligger i at fortællingen altid vil befinde sig midt imellem det normative og det deskriptive. Hvis vi som undervisere præsenterer en hvilken som helst fortælling som “sandheden”, saboterer vi folkeskolens virke og formål (jf. stk. 3 åndsfrihed, ligeværd og demokrati). Ligeledes hvis vores undervisning kun beskæftiger sig med historiske fakta uden betydnings-muligheder, indskrænker vi fundamentalt den livs- og tilværelsesoplysning, som vi i vores pædagogiske grundsyn abonnerer på. At man forholder sig til og fortolker de religiøse fortællinger indbefatter ubetvivleligt en kritisk fortolkning. Målet må være at mangfoldiggøre betydningslagene og behandle dem uden at falde for et endegyldigt svar på de tilværelsesspørgsmål, der opstår (Ank, 2012; 123-124). Disse betydninger kan bidrage til en eksistentiel dannelse, hvori eleverne kan oplives først og oplyses bagefter. *“Logos eller mening er ikke kun noget, der fremgår af selve eksistensen, snarere noget, der møder eksistensen”* (Frankl, 1982; 104). Dette møde har været vores pædagogiske ambition i arbejdet med fortællingerne.

Kristendomskundskabs betydning for elevernes dannelse

For at belyse denne opgaves problemstilling yderligere ud fra et empirisk grundlag benyttes undersøgelsen vedrørende folkeskolens undervisning i kristendomskundskab, som beskrives i bogen *“Nogle historier gemmer jeg lidt for livet”*. Undersøgelsens afsæt har været at belyse hvorvidt elever i den danske folkeskole får udbytte af undervisningen i kristendomskundskab i forhold til generel tilværelsesforståelse, samt elevernes identitetsdannelse og anvendelse af undervisningens elementer i egen refleksion over livet (Larsen & Sørensen, 2005; 10-12). Da

denne opgave primært tager sit afsæt i kristendomskundskabsundervisningen i udskolingen vil fokus ligeledes være på dette i den empiriske undersøgelses resultater.

Som den engelske religionspædagog Michael Grimmitt peger på i værket *“Religionskundskab og menneskelig udvikling”*, handler en stor del af menneskelivet om at træffe vigtige og afgørende valg. Disse valg foretages på baggrund af den ene eller anden form for tro, det være sig religiøs tro såvel som moralsk, ideologisk eller filosofisk tro. I sidste ende træffer mennesket valg for at skabe mening med sit liv, hvilket Grimmitt beskriver som værende et menneskeligt grundvilkår (Grimmitt,1996; 82-83). Mennesket opnår øget autenticitet og autonomi i takt med, at de *“forøger deres meningsskabende potentiale proportionelt med, at de forøger deres evne til at vælge mellem overbevisninger.”* (Grimmitt,1996; 83).

Undersøgelsen, som danner bund for denne analyse, har i de gennemførte interviews på de tre skoler lavet en opdeling mellem drenge og piger. I det følgende bliver først pigernes svar og derefter drengenes svar analyseret.

Ifølge svarene fra de samlede interviews er pigerne særdeles optaget af, at undervisningen i kristendomskundskab giver mulighed for fordybelse og engagement. De sætter altså pris på, at de i undervisningen får mulighed for at indgå i et undringsfællesskab, eller det der i vejledningen for faget kristendomskundskab lyder: *“Tydningsdimensionen betyder, at elevernes personlige forforståelse og erfaringer er udgangspunkt for etablering af det spørgsmålsfællesskab, der er omdrejningspunkt i undervisningen.”* (Vejledning for faget kristendomskundskab, www.emu.dk). De interviewede påpeger, at de i undervisningen er optagede af at indgå i dialog med de andre elever, hvor der er mulighed for at diskutere emner som skæbnen og meningen med livet (Larsen & Sørensen, 2005; 58-60). De udtrykker også, at kristendom først og fremmest handler om Gud, og hvilken betydning den religiøse tro får for den enkelte. I pigernes svar kan der trækkes tråde til Grundtvig og hans tanker om det levende ords betydning i udviklingen af mennesket, både i forhold til det rent dannelsesmæssige, men også i forhold til menneskets udvikling som individ. Det levende ord og den dialektiske samtale mellem såvel lærer og elever, som eleverne imellem, er afgørende. I kristendomskundskab skal eleverne altså i højere grad forholde sig til anskuelsen frem for troen, i den forstand at de skal være optaget af religionernes indhold og de tolkningsmuligheder og tydninger for det menneskelige liv, som ligger heri. Yderligere

kan der ses en sammenhæng mellem elevernes udtalelser og Tillichs tanker om den religiøse dimension, idet eleverne forholder sig nysgerrige til, hvad religiøs tro og overbevisning kan have af betydning for den enkelte. For de adspurgte elever er det altså relevant at beskæftige sig med meningen i livet og at kunne stille de store spørgsmål, som beskæftiger sig med dybde dimensionen i det verdslige. Yderligere kan fremhæves, at eleverne mener, at alle mennesker besidder én eller anden form for tro, som ikke nødvendigvis er religiøs (Larsen & Sørensen, 2005; 109). Med henvisning til Michael Grimmitt kan det påpeges, at overbevisninger eller tro spiller en rolle i den menneskelige udvikling, og at man som sådan ikke kan skelne mellem troens betydning eller betydningen af en særlig overbevisning. Hvad enten man er religiøs eller man i højere grad er optaget af en særlig filosofi eller tilgang til livet, vil dette i sidste ende have samme funktion. Tro såvel som overbevisning vil spille en rolle i et menneskes søgen efter svar og mening, og begge dele kan altså siges at være afgørende i menneskets forsøg på at skabe værdi og indhold (Grimmitt, 1996; 196). En af de interviewede piger udtaler, at hun finder det vigtigt at få talt om de store spørgsmål i livet, fordi skolen for hende er det eneste sted, hvor hun reelt set har mulighed for det. Således kan man udlede, at undervisningen i kristendomskundskab og de store fortællinger, som knytter sig til faget, kan have en vis betydning for nogle elever i deres søgen efter svar på tilværelsesspørgsmål. Yderligere bliver der fra elevernes side lagt vægt på, at det er vigtigt at der gennem faget åbnes for muligheden for at kunne sætte sig i andres sted og se på samme problematik fra flere forskellige vinkler (Larsen & Sørensen, 2005; 61). Her kan der perspektiveres til de kompetencemål, som gør sig gældende for faget, idet eleverne skal opnå evner til at kunne tolke den religiøse dimensions betydning for det enkelte menneske, samt tilegne sig viden om ikke-kristne religioner og deres fremtrædelsesformer (Fagformål for kristendomskundskab, www.emu.dk). Der ses her en interkulturel åbning, som kan siges at bidrage til, at eleverne får et øget udsyn mod verden samt en øget interkulturel kompetence, hvilket understøttes af de interviewede elevers svar. Som Michael Grimmitt udtrykker det: *“Det er her den type vekselvirkning, der ligger bag at lære om og at lære af religion åbner mulighed for, at elevernes kundskaber om religioner kan blive et væsentligt element i udviklingen af deres selvforståelse.”* (Grimmitt, 1996; 228). Der kan således argumenteres for, at en interkulturel dannelse også kan være medvirkende til at øge den kulturelle selvforståelse, idet eleverne får øjnene op for egne værdier og ståsted gennem mødet med andre religioner. Pigerne udtrykker derudover, at de ser det som en styrke, at de er blevet undervist i andre religioner end kristendommen. Det har, efter deres udsagn, fået dem til at tænke over, hvad der betyder noget for dem, så de bedre kan tage stilling og danne egne

holdninger, og samtidig har det givet dem en forståelse for, hvordan mennesker med anden religiøs overbevisning tænker, og hvorfor disse eventuelt foretager andre valg (Larsen & Sørensen, 2005; 153). Netop denne åbne holdning over for andre kulturer har været en af de grundlæggende tanker bag den planlagte og gennemførte undervisningsplan, som knytter sig til denne opgave.

Vender vi blikket mod drengenes svar i de gennemførte interviews, opleves der lidt større variation. Nogle af drengene udtaler, at et fag som kristendomskundskab er vigtigt, fordi det giver én en større forståelse for andre mennesker og andre livsanskuelser, hvilket igen kan ses i sammenhæng med den interkulturelle dannelse, der, som tidligere beskrevet, også optræder som en del af fagets formål. Det bliver også fra elevernes side påpeget, at der sker en læringsproces undervejs i skolen, som eleverne ikke selv har været klar over. De ser deres skolegang som en udvikling af dem som mennesker, hvor de finder ud af, hvem de selv er, og hvor de bliver dannet (Larsen & Sørensen, 2005; 62-65). Denne opfattelse er i tråd med den hermeneutiske spiral, hvor der undervejs i læringen bliver lagt flere lag på den allerede eksisterende viden. Samtidig er drengene af den opfattelse, at et fag som kristendomskundskab er vigtigt for den eksistentielle dannelse, som er et af omdrejningspunkterne i nærværende opgave. Når der spørges ind til de bibelske fortællingers betydning i kristendomskundskab, viser drengenes svar, at de forholder sig noget tvivlende over for disse. De mener ikke, at fortællingerne har bidraget til deres dannelse eller måde at forholde sig til elementer i tilværelsen på. I den forbindelse kan man diskutere, om drengene i interviewet helt overordnet set har forstået, hvilken placering faget kristendomskundskab i det hele taget har i den danske folkeskole. De udtaler, at de mener faget bør ændre navn til religion, idet man ikke kan forlange af indvandrere i Danmark, at de pludselig skal følge en anden tro. Yderligere mener de, at faget taber ved at være en del af undervisningen allerede fra 1. klasse, idet de har svært ved at huske, hvad de lærte dengang, og at de derfor ikke er blevet mere kristne ved at modtage undervisning i kristendomskundskab på så tidligt et klassetrin (Larsen & Sørensen, 2005; 154-156). Det kan synes problematisk, at der her er tale om en gruppe af elever, som har misforstået formålet med et fag som kristendomskundskab. De er af den opfattelse at faget har en forkyndende opgave og har tilsyneladende ikke blik for på hvilken måde faget kan bidrage til at være eksistentielt, kulturelt og interkulturelt dannende, som det ses i udtalelserne fra nogle af de andre elever. Her kan der altså være tale om, at arbejdet med de bibelske fortællinger i en undervisningssammenhæng i den danske folkeskole ikke udelukkende bidrager til at eleverne får øget forståelse for dansk kultur og

værdier, men at de også for nogle elever kan være medvirkende til en forkert opfattelse af, hvorledes disse fortællinger anvendes. Set i lyset af eksempelvis den undervisningsplan, som knytter sig til denne opgave, har et af sigterne med denne været, at eleverne skulle blive i stand til at benytte sig af fortællingerne som et eksistentielt spejl og dermed en form for rettesnor i nogle af tilværelsens store spørgsmål. Man kan i den forbindelse argumentere for, at der påhviler læreren en særdeles stor opgave i arbejdet med de bibelske fortællinger, idet eleverne skal være afklarede med, at disse ikke skal benyttes i en forkyndende kontekst. Det kan yderligere pointeres, at fortællinger fra flere religioner bør inddrages i undervisningen på et forholdsvis tidligt stadie, således eleverne får et grundlag for sammenligning og ikke låser sig fast i et snævert syn på fortællingens kraft i undervisningen. Vendes blikket igen mod de interviewede elever påpeger de yderligere, at de finder det vigtigt, at et fag som kristendomskundskab også oplyser om andre religioner end kristendommen, således eleverne har mulighed for at dyrke det frie valg og selv tage stilling (Larsen & Sørensen, 2005; 157). Dette ses i tråd med udtalelser fra flere af de øvrige interviewede elever, samt folkeskolens formålsparagraf såvel som formålet for faget kristendomskundskab.

Netop denne frigørelse og tanken om det frie valg, som undervisningen i bedste fald gerne skulle understøtte, henter yderligere sin begrundelse i Per Schultz Jørgensen og hans tanker om børns behov for robusthed. Ifølge Schultz Jørgensen er robusthed en positiv egenskab, som sætter børn i stand til at være nysgerrige, fantasifulde og socialt velfungerende, idet robusthed giver dem et vist overskud i tilværelsen. Dette hænger tæt sammen med at barnet netop har mulighed for at være handlekraftigt og i stand til at udvikle stærke og sunde karaktertræk (Jørgensen, 2017; 22). Det peger ydermere ind i de tidligere nævnte formål, hvor børn skal udvikle handlekraft og have tillid til deres egne muligheder herfor, idet skolen skal skabe rammerne for oplevelse, fordybelse og virkelyst (Folkeskolens formålsparagraf, www.emu.dk). Der kan i den forbindelse argumenteres for, at et område som de bibelske fortællinger i kristendomskundskab kan være medvirkende til at eleverne har et holdepunkt i deres tolkning af tilværelsens store spørgsmål, som bl.a. Svend Bjerg har beskrevet det. Når nogle af de interviewede elever giver udtryk for, at de gennem faget har fået en større forståelse for hvem de selv er, og at de yderligere har fået en mulighed for at diskutere livets mening, altså dybdedimensionen, kan der argumenteres for, at kristendomskundskab således har sin berettigelse i den eksistentielle dannelse af eleverne. Som Schultz Jørgensen udtrykker det: *“Det gode liv er forbundet med at virkeliggøre de dyder, man som barn tilegner sig som en indre målestok, bærer med sig gennem livet og ser som en positiv del af*

sin bagage (...) Det er robusthed.” (Jørgensen, 2017; 207). Dette synspunkt understøttes yderligere af Bertel Haarders artikel *“Bibelske fortællinger i skolen og læreruddannelsen”* fra tidsskriftet Religionspædagogisk Forum fra 2008. Her påpeger han, at de bibelske fortællinger udover at gøre danske skoleelever fortrolige med dansk kultur og danske værdier ydermere giver dem det bedst mulige grundlag for at kunne agere i en globaliseret verden, netop fordi de herigennem har fået et fast holdepunkt og en kulturel selvforståelse (Haarder, 2008; 3-7). Her ses en sammenhæng med Schultz Jørgensens tanker. Som han fremhæver i artiklen *“Karakterdannelse er det oversete skoleprojekt”* i Politiken fra 2013, skal eleverne opnå kompetencer, som gør dem livsduelige, hvilket ikke kan siges blot at handle om de konkrete, målbare færdigheder, som skolen bibringer, men derudover nogle egenskaber, som gør dem i stand til at tackle livet bedst muligt (Jørgensen, 2013). Således stiller Schultz Jørgensen sig i høj grad i en grundtvigiansk tradition, hvor begreber som netop livsduelighed og livsoplysning er centrale. Set i lyset af de interviews som nærværende opgaves empiri beskæftiger sig med, kan man argumentere for, at et fag som kristendomskundskab kan være medvirkende til at bidrage til elevernes eksistentielle dannelse med disse kompetencer.

I arbejdet med religiøse fortællinger i kristendomskundskab må man nødvendigvis overveje hvilke fordele og ulemper, der opstår i forlængelse heraf. Det kan diskuteres, om faget i for høj grad bliver forkyndende, når man tillægger de bibelske fortællinger en særlig værdi i forhold til dansk kulturkreds og tilmed har placeret disse i et kompetenceområde for sig i fagets formål. Ovenstående betragtninger kan rejse spørgsmålet om, hvorvidt elever i den danske folkeskole bør lære *af* religion, eller om undervisningen snarere bør begrænse sig til at eleverne lærer *om* religion. Når disse anskuelser sættes i relation til det empiriske grundlag for nærværende opgave, kan det være vanskeligt at komme med et endeligt bud på, hvorledes de bibelske fortællinger og kristendomskundskab i det hele taget bliver integreret som en del af elevernes karakterdannelse, idet nogle af de interviewede elever oplever faget som et element i deres skolegang, der kan bidrage til at udvikle deres selvforståelse, mens andre har opfattelsen af faget som forkyndende og for snævert i sin udformning. Der kan således også stilles spørgsmål til den benyttede undersøgelses validitet, idet den er baseret på interviews på tre skoler, og dermed ikke nødvendigvis giver et repræsentativt billede af fagets status på landsdækkende plan.

Konklusion

Med denne bacheloropgave har vi forsøgt at undersøge vores overordnede problemformulering gennem indsamlet empiri, forskning og relevante videnskabsteoretiske tilgange. Anvender vi et holistisk blik på opgaven for at resumere de overordnede konklusioner, kan vi konkludere, at den danske folkeskole og dannelses tankerne bag, har sit ophav i en åndsvidenskabelig tradition, hvis søjler er funderet på 2500 års livskunst. Tillige bliver denne livskunst beriget, idet vi flytter fokus til kristendomskundskabsfaget, da dette er en mangfoldig kombination af flere kulturer, religioner og historiske åndsretninger. Som analysen viser, har arbejdet med religiøse fortællinger, og i dette tilfælde særligt de bibelske, givet eleverne adgang til flere betydningslag og måder at forholde sig til sig selv og hinanden på. Gennem arbejdet med tilværelsesspørgsmål og tolkning af eksistentielle problemstillinger har eleverne fået mulighed for at vende blikket indad såvel som udad som et led i den alsidige udvikling, som folkeskolen fordrer. Sammenholder vi resultaterne af egen analyse med den bredere undersøgelse i *“Nogle historier gemmer jeg lidt for livet”*, ses der visse sammenfald i henhold til elevernes begyndende refleksioner over egen eksistens. Der kan altså i nogle elevs tilfælde tydes en vis forholden-sig og eksistentiel undren over for de tilværelsesspørgsmål, som gør sig gældende for ethvert menneskeliv, samt de bidrag som et fag som kristendomskundskab har potentiale til at bibringe. Ikke desto mindre må vi også nødvendigvis forholde os ydmygt over for, hvad der generelt kan udledes af mindre, kvalitative undersøgelser, som nærværende opgave beskæftiger sig med. Som udgangspunkt synes vi at kunne konkludere, at arbejdet med de bibelske fortællinger har ydet et bidrag til i hvert fald nogle af elevernes eksistentielle dannelse og forståelse for kulturelt ståsted, hvilket ses i de elevproducerede lignelser og gennemførte interviews i opgavens empiri, men qua undersøgelsens forholdsvist snævre grundlag, kan der kun med en vis forsigtighed gives et bud på, om dette er det generelle udbytte i arbejdet med bibelske fortællinger i kristendomskundskab. Uanset hvordan analysens resultater gribes an, er spørgsmålet, om der kan konkluderes noget konkret i arbejdet med eksistentiel og kulturel dannelse, idet der vanskeligt kan gives et eksakt svar på, hvad netop dette indebærer. Et entydigt svar lader sig vanskeligt definere, men nærværende opgave har søgt at skabe et rum, hvori der gives plads til formidling af konkrete oplysninger i samspil med en oplivende behandling af livsvilkårlige fænomener. For som Grundtvig udtrykker det: *“Og han har aldrig levet, som klog på det er blevet, han først ej havde kær.”* (Folkehøjskolens sangbog, nr. 159).

Litteraturliste

Bøger:

Ank, I. (2012). Den narrative tilgang. I: Mortensen, C. & Therkelsen L. *Religionslærerens Håndbog II. Faglige overvejelser og konkrete undervisningsforløb*. Religionspædagogisk Forlag.

Augustin (2002). *Om Guds Stad*. Aarhus Universitetsforlag.

Barrett, I., Jellesen M. & Stokholm, B. (2016). Faglighed, dannelse og kompetencer. I: Barrett, I., Jellesen, M. & Stokholm, B. (red.) *Bestand og bevægelse. Religionsundervisning og religionspædagogik*. Eksistensen.

Breidlid, H. og Nicolaisen, T. (2011). *I begyndelsen var fortellingen*. Universitetsforlaget. 2. udgave.

Bugge, D. (2014). *Løgstrup og Skolen*. Forlaget Klim.

Bukdahl, J. (1996). *Søren Kierkegaard og den menige mand*. C.A. Reitzels Forlag.

Bøndergaard, J. (2005). Skolen må ville noget (Habermas). I: Reinsholm, N. & Pedersen H. (red). *Pædagogiske grundfortællinger*. KvaN.

Böwadt, P. (2017). *Pædagogisk filosofi – et overblik*. Hans Reitzels Forlag.

Böwadt, P. (2016). Narrativ undervisning. I: Buchardt, M. (red.) *Religionsdidaktik. Traditioner og tilgange*. Hans Reitzels Forlag.

Carlsen, J. (2005). Grundfortællingernes udfordringer til tiden. Grundtvig, Kold - og den moderne kynisme. I: Reinsholm, N. & Pedersen H. (red). *Pædagogiske grundfortællinger*. KvaN.

Engberg, H. (1985). *Historien om Christen Kold*. Gyldendal.

Folkehøjskolens sangbog (1979). Sekstende udgave. Foreningen for folkehøjskoler i Danmark.

Frankl, V. (1982). *Psykologi og eksistens*. Gyldendal.

Gad, C. (1961). *Rousseau*. Gads Forlag.

Grimmitt, M. (1996). *Religionskundskab og menneskelig udvikling*. Odense Universitetsforlag.

Højberg, H. (2014). Hermeneutik. I: Fuglsang, L., Olsen, P. & Rasborg, K. (red.) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*.

Samfundslitteratur.

Jellesen, M. (2016). Fagets historie og fritagelsesparagraffen. I: Barrett, I., Jellesen, M. & Stokholm, B. (red.) *Bestand og bevægelse. Religionsundervisning og religionspædagogik*. Eksistensen.

Jellesen, M. (2016). Tilgange i kristendomskundskab. I: Barrett, I., Jellesen, M. & Stokholm, B. (red.) *Bestand og bevægelse. Religionsundervisning og religionspædagogik*. Eksistensen.

Jensen, H. (2018). Fra antikken til reformationen. I: Korsgaard, O., Kristensen, J. & Jensen, H. (red.) *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.

Jeppesen, H. & Kristensen J. (2002). Den tyske Bildung og græciteten som forbillede. I: Johansen, M. (red.) *Dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.

Juul, H. (2016). Religionsundervisningens historie i Danmark. I: Buchardt, M. (red.) *Religionsdidaktik. Traditioner og tilgange*. Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, P. (2017). *Robuste børn. Giv dit barn ansvar, livsmod og tiltro til sig selv*. Kristeligt Dagblads Forlag.

Kant, I. (2012). *Om pædagogik*. Forlaget Klim.

Kierkegaard, S. (2016). *Enten - Eller. Anden del*. Gyldendal.

Klausen, S. (2016). *Hvad er videnskabsteori?* Akademisk Forlag.

Koch, H. (2009). *Hvad er demokrati?* Gyldendal.

Kristensen, J. (2017). Oplysning. I: Østergaard-Andersen, P. & Ellegaard, T. (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag.

Kristensen, J. (2018). Nyhumanisme og dannelse. I: Korsgaard, O., Kristensen, J. & Jensen, H. (red.) *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.

Larsen, I., og Sørensen, P. (2005). *Nogle historier gemmer jeg lidt for livet. Kristendomsundervisningens betydning for folkeskolens elever*. Religionspædagogisk Forlag.

Larsen, S. (2017). Dannelsesteori. I: Østergaard-Andersen, P. & Ellegaard, T. (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag.

Locke, J. (2016). *Tanker om opdragelsen*. Forlaget Klim.

Løgstrup, K.E. (1987). *Solidaritet og kærlighed*. Gyldendal.

Løgstrup, K.E. (1983). *System og symbol*. Gyldendal.

Markussen, I. (2018). Oplysning og nyttige kundskaber. I: Korsgaard, O., Kristensen, J. & Jensen, H. (red.) *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.

Müller, M. (2012). Den historisk-kritiske tilgang. I: Mortensen, C. & Therkelsen L. *Religionslærerens Håndbog II. Faglige overvejelser og konkrete undervisningsforløb*. Religionspædagogisk Forlag.

Olsen, J. (2017). Humanistisk pædagogik. I: Østergaard-Andersen, P. & Ellegaard, T. (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag.

Præstegaard, J. & Nørby, S. (2016) Fokusgruppeinterview. I: Glasdam, S., Hansen, G. & Pjengaard, S. (red.) *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område. Indblik i videnskabelige metoder*. Hans Reitzels Forlag.

Raaberg-Møller, S. (2016). Den religiøse dimension og det religiøse sprog. I: Barrett, I., Jellesen, M., & Stokholm, B. (red.) *Bestand og bevægelse. Religionsundervisning og religionspædagogik*. Eksistensen.

Rendtorff, J. (2014). Fænomenologien og dens betydning. I: Fuglsang, L., Olsen, P. & Rasborg, K. (red.) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Samfundslitteratur.

Rousseau, J-J. (2017). *Emile eller om opdragelsen*. Gyldendal.

Rømer, T. (2017). Hvad folkeskolens dannende formål? I: Moos, L.(red.) *Dannelse*. Hans Reitzels Forlag.

Stokholm, B. (2016). De kristne grundbegreber. I: Barrett, I., Jellesen, M. & Stokholm, B. (red.) *Bestand og bevægelse. Religionsundervisning og religionspædagogik*. Eksistensen.

Stokholm, B. (2016). Livsfilosofi og etik. I: Barrett, I., Jellesen, M. & Stokholm, B. (red.) *Bestand og bevægelse. Religionsundervisning og religionspædagogik*. Eksistensen.

Sørensen, V. (1963). *Nietzsche*. Gads Forlag.

Tillich, P. (1979). *Den glemte dimension*. Forlaget Aros.

Wind, G. & Pécseli, B. (2016). Antropologisk feltarbejde. I: Glasdam, S., Hansen, G. & Pjengaard, S. (red.) *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område. Indblik i videnskabelige metoder*. Hans Reitzels Forlag.

Winther-Jensen, T. (2017). John Locke. I: Østergaard-Andersen, P. & Ellegaard, T. (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag.

Zahavi, D. (2014). Fænomenologi. I: Collin, F. & Køppe, S. *Humanistisk videnskabsteori*. Lindhardt og Ringhof Forlag.

Tidsskriftsartikler:

Haarder, B. (2008). Bibelske fortællinger i skolen og læreruddannelsen. *Religionspædagogisk Forum 1*. 3-7.

Jørgensen, P. (2013). Karakterdannelse er det oversete skoleprojekt. 3. september. *Politiken*.

Hjemmesider:

<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Kristendomskundskab%20-%20januar%202016.pdf>

<https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

<http://www.kb.dk/en/nb/tema/webudstillinger/sk-mss/mss3/36.html>

<https://www.kristendom.dk/troens-hovedpersoner/k.-e.-løgstrup-1905-1981>

<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20kristendomskundskab.pdf>

<http://www.forumromanum.org/literature/cicero/arche.html#16>

Bilag 1

Undervisningsplan

Emne og aktiviteter	Mål	Evaluering og progression
<ul style="list-style-type: none">• Hvad er islam?<ul style="list-style-type: none">◦ Brainstorm• Historien om Muhammed og islams tilblivelse<ul style="list-style-type: none">◦ Læreroplæg◦ 5 skarpe om islam, DR◦ Evt. tekst om islam og Muhammed, Clio	<ul style="list-style-type: none">• At eleverne får begyndende forståelse for hovedtrækkene i islam• At eleverne gennem dialog og refleksion får begyndende forståelse for Muhammeds betydning for islam	<ul style="list-style-type: none">• Elevernes progression evalueres gennem den dialogiske tilgang og elevernes brug af fagudtryk
<ul style="list-style-type: none">• Kristendommens og islams treklang<ul style="list-style-type: none">◦ Skabelse, syndefald, frelse• Skabelsesberetning fra Bibelen• Skabelsesberetning fra Koranen• Frelse i kristendommen og islam	<ul style="list-style-type: none">• At eleverne får forståelse for, hvorledes religionernes treklang kommer til udtryk i de religiøse tekster• At eleverne kan sammenligne og reflektere over lighederne og forskellene mellem kristendommen og islam	<ul style="list-style-type: none">• Kahoot med spørgsmål om centrale begreber fra kristendommen og islam
<ul style="list-style-type: none">• Hadiths og lignelser<ul style="list-style-type: none">◦ Den barmhjertige samaritaner◦ Muhammed møder en næstekærlig◦ Findes begrebet næstekærlighed i islam	<ul style="list-style-type: none">• At eleverne får indsigt i lignelser og hadiths/fortællinger om Muhammed som en måde at tolke livsvilkår på• At eleverne bliver i stand til selv at læse og fortolke lignelser og hadiths/fortællinger	<ul style="list-style-type: none">• Opsamling i slutningen af timen• Samtale undervejs med eleverne, hvor der er opmærksomhed på, om de optager fagudtryk og er i stand til at reflektere over problematikkerne

<p>(Tror muslimer at jorden er flad?, s. 148)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Evt. arbejder eleverne videre på egen hånd med flere lignelser og hadiths 	<p>om Muhammed og reflektere over, hvilken betydning de kan have for nogle af livets spørgsmål</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Eleverne skal producere deres egne lignelser eller hadiths ud fra almenmenneskelige problemstillinger, som eleverne kan forholde sig til og har mødt i deres hverdag • Fortællingen må skrives i et nutidigt perspektiv, og den skal behandle problemstillingen således den giver anledning til etiske overvejelser 	<ul style="list-style-type: none"> • At eleverne bliver i stand til at forholde sig reflekterende til religioners mulighed for at give svar på livets spørgsmål • At eleverne får forståelse for, hvordan religion kan være medvirkende til at tyde tilværelsesspørgsmål • At eleverne kommer i direkte berøring med almenmenneskelige problemstillinger, som de kender fra deres dagligdag 	<ul style="list-style-type: none"> • Fremlæggelser af lignelser/hadiths • Kommentarer/feedback fra lærere og klassekammerater

Bilag 2

Elevprodukter, lignelser

Lignelse 1:

Adam og hans storebror Samuel blev kaldt ind i stuen af deres far. “Jeg er ved at være en gammel mand, I er hver især nødt til at drage ud og vise mig at I fortjener hvad jeg ejer.” “Kun én af jer kan arve gården og ingen af jer har hidtil bevist at I er værdige.” Adam skulle lige til at sige noget, men blev meget hurtigt afbrudt af broderen Samuel. “Jamen fader, hvad kan jeg gøre for dig?” “For at vise jer selv skal I hver tage halvdelen af alle mine penge og bruge dem på noget nyttigt, I skal tænke nøje over hvad I bruger pengene på.” “Jeg forventer at I kommer tilbage med mindst det dobbelte af hvad I starter med.” Adam prøvede mange gange at være med i samtalen, men opgav efter han gang på gang blev afbrudt af Samuel.

Samuels rejse

Samuel drog afsted den næste dag med fem sølvmonter. Samuel gik i mange dage, men fandt ingen landsbyer. Samuel var en meget utålmodig mand, som ikke var særlig glad for lange gåture uden fast destination. Efter at have gået i fire dage, havde han stadig ikke set noget der bare mindede om en befolkning. Han var sulten og havde snart ikke mere vand tilbage. Maden havde han spist allerede den første dag. På femtedagen lavede han ikke andet end at brokke sig og være sur, indtil han endelig så en lille landsby. Her gik han lidt rundt i gaderne, hvor han spurgte folk om hjælp til vand og mad, men hans trælse attitude gav ham ikke gode resultater. Der gik ikke længe før Samuel faldte om på midten af en af gaderne i den lille landsby og døde kort efter af sult og tørst.

Adams rejse

Eftersom Samuel syv dage efter stadig ikke var vendt tilbage, blev det nu Adams tur til at bevise sit værd. Han fulgte tålmodigt stien ikke så langt væk hjemmefra. Han rationerede både mad og vand så det kunne holde til mindst en uge. På stien mødte han mange andre rejsende. Adam var meget glad og imødekomne. Efter fire dage fortalte en anden rejsende ham at der lå en by meget tæt på. Adam gik nu i den retningen den rejsende havde ledt ham

og han fandt en stor by med masser af liv. Da Adam gik ind i byen opsøgte han en af de mange købmænd i byen. Her viste det sig at folk rejste flere hundrede kilometer for at sælge. Adam spurgte en mand i butikken, hvad han kunne få for fem sølvmønter og manden svarede, "for fem sølvmønter kan du få fire høns og tre får." For hønsene og fårene byttede han sig videre til syv sølvmønter, så til fem æsler og til sidst til fjorten sølvmønter. Nu var Adam tilfreds. Da Adam igen kom hjem lå hans far på sengen og var død. Adam var nu sikker på at hans far ville være stolt.

Lignelse 2:

Der er mange mennesker der har domme om andre mennesker, fx: et indbrud der er gjort uprofessionelt, så tror de fleste folk med det samme at det måske er en udlændinge, det er meget dumt at have en fordom på en person da udseende ikke rigtigt siger noget om personens personlighed.

Gud ser på os som mennesker alle sammen, Gud syntes at vi er lige meget værd allesammen og at vi sagtens kan hjælpe hinanden selvom vi ikke er af samme religion.

Et fx. Hvis man er til en fodboldkamp, og jeg er Aab fan og den anden mand er Fck fan, og vi kommer op at skændes om hvorfor at Aab er meget bedre end fck. Derfor råber jeg til ham at han bare er dum og om han ikke bare kan holde sin mund. efter jeg har sagt det spørger han mig om jeg er racist. Jeg siger til ham at jeg bare synes at han er dum og om han ikke bare kan holde sin mund, det er ikke racistisk siger jeg. Hvis jeg havde sagt det til en hvid havde han bare tænkt at jeg bare skulle holde min mund. Derfor mener jeg at der er forskel på at snakke til en hvid og snakke til en der er lidt mørkere i huden. Gud siger nu at der ikke er forskelle på mennesker lige meget hvad for en hudfarve de har.

Endnu et fx er hvis nu at man kommer op og slås med en anden pigment en ens egen kan det også forstås på en anden måde. Hvis nu at der opstår en konflikt og det bliver til et slagsmål. Kan folk også hurtigt anklage fx den mere mørke pigment fordi de har de rygter som de nu har. Der er en stor del der tror at dem med en lidt mere mørk pigment, har et større temperament, og bliver sure hurtigt og vælger at bruge vold som løsningen. Men det er langt

fra som det er i virkeligheden, folk er forskellige og det er de også i religioner, folk har også forskellige temperamenter, og man kan ikke bedømme alle folk ud fra få folk. Igen, gud og Jesus siger at der ikke skal være forskel på andre selv om folk har andre farve i huden.

Gud og Jesus er meget imod fordomme. De ser alle som de samme mennesker også selvom de er af forskellige religioner.

Lignelse 3:

Maria lå i sin seng, hun kunne ikke sove, hun lå bare og tænkte på Camilla. “Var det det rigtige jeg gjorde?” Tænkte Maria, “skulle jeg have fortalt dem det? Har jeg lige ødelagt mit venskab med min bedsteveninde?”.

I skolen den dag fortalte Maria nogle fra sin klasse en hemmelighed, som Camilla havde fortalt hende, og Maria havde lovet hende ikke at fortælle den til nogen, og da Camilla fandt ud af, at Maria havde fortalt den videre, blev hun virkelig ked af det.

“Hun havde godt af det, hun har så meget popularitet og så får hun bare alt, hvad hun peger på, bare jeg også havde det sådan”, tænkte Maria, “jeg er bare ved at være virkelig træt af hende, hun har det jo så nemt”

Efter noget tid faldt Maria i søvn, i hendes drøm kom Jesus, han begyndte at tale. “Jeg ved at du er misundelig på Camilla, men lad nu hver med det, hun har jo også sine problemer. Hvis du bliver ved med at misunde hende, ender du med at hade hende, og had fører til krig”. Og så forsvandt han.

Næste morgen da Maria vågnede, var hun helt forvirret, det var Jesus hun så, hun vidste ikke hvordan, men det var hun helt sikker på. Maria kunne tydeligt huske ordene, det var ikke som en normal drøm, hvor man kun kunne huske lidt af det når, man vågnede. Hun tænkte over det: “Måske var det egentlig forkert af mig, han havde jo ret, jeg var vel egentlig misundelig på Camilla”, tænkte Maria,” jeg bliver nødt til at gøre det her godt igen, jeg vil tage en snak med hende i skolen i dag”.