2018

Myter og filosofisk samtale i den moderne skole

Professionsbachelorprojekt

Udarbejdet af: Sandra Gammelgård

Studienummer: L140006

Vejleder: Rikke Steen Mapstone

Læreruddannelsen v. UCN, Hjørring

Tilknyttet fag: kristendomskundskab

Antal anslag: 64.812 (24,93 normalside)

14-05-2018

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning ... 3

1.1 Problemformulering ... 4

1.2 Afgræsning ... 5

1.3 Læsevejledning ... 5

2.0 Metodiske overvejelser ... 6

3.0 Præsentation af teori ... 7

3.1 Begrebsafklaring ... 7

3.1.1 Demokratisk dannelse i kristendomskundskab ... 7

3.1.2 Myter ... 8

3.1.3 Filosofi for børn ... 8

3.2 Den religiøse dimension ... 9

3.3 Det religiøse sprog ... 10

3.4 Vitaliseringsmodellen ... 11

4.0 Præsentation af Empiri ... 12

4.1 Undervisningsforløb ... 12

4.1.1 Generering af empiri ... 13

4.2 Interview af elever og lærere ... 14

4.2.1 Generering af empiri ... 14

4.2.2 Interviewdeltagere ... 15

4.3 Øvrig forskning ... 16

5.0 Analyse ... 16

5.1 Skabelse af klasserummet ... 16

5.2 Myternes potentiale ... 19

5.3 Arbejdet med filosofi ... 21

6.0 Diskussion ... 23

7.0 Vurdering af undersøgelse ... 24

8.0 Konklusion 25

8.1 Perspektivering 26

9.0 Litteraturliste 27

10.0 Bilag 31

10.1 Undervisningsforløb 31

10.1.1 Status, mål og aktivitetsplan 31

10.1.2 Uddrag af egne refleksion og notater fra undervisningen 33

10.1.3 Opsummering af evaluering af forløbet 34

10.2 Interviewguide til elevinterviews 35

10.3 Uddrag af elevinterview 36

10.3.1 Elevinterview med fokusgruppe 1 (E1, E2, E3) 36

9.3.2 Elevinterview med fokusgruppe 2 (E4, E5, E6) 37

10.4 Interviewguide til lærerinterview 38

10.5 Uddrag af lærerinterview 39

10.5.1 Lærerinterview med L1 39

10.5.2 Lærerinterview med L2 40

1.0 Indledning

”Kristendom er sgu da røvsygt!” Det er ikke alle elever som er lige positive, når der står kristendomskundskab på skemaet i folkeskolen. Igennem min tid på læreruddannelsen har jeg været fascineret af kristendomskundskabsfagets rolle i skolen, og jeg er blevet opmærksom på, hvordan det på mange måder opleves som et problembarn i den danske folkeskole (Pedersen, 2016). Det arbejder med emner, som på flere måder kan være svære at forholde sig til, i et samfund der oplever en stigende globalisering, fald i religionens betydning for den enkelte (Kønigsfeldt, 2016) samt en skolekultur som sætter pris på den positivistiske tilgang (Richter, 2009). I et sådant samfund kan det være svært at argumentere for, at det humanistiske dannelsesfag har en plads i den danske folkeskole.

Verden åbner sig mere og mere, og det betyder, at eleverne i højere grad bliver konfronteret med andre kulturer. Dette sker både igennem medierne, men også i klasserne hvor hver 10. elev har dansk som 2. sprog (Olesen, 2016). Fænomenet skaber både muligheder og udfordringer i forhold til et dannelsesfag som kristendomskundskab, som blandt andet har til opgave at skabe rummet til et kulturmøde, men samtidig bærer et navn, som kan få mange med andre religioner til at stejle.

Samfundets forandring er konstant. Folkeskolen, som har til opgave, at forberede deres elever til det samfund, som de skal ud og fungerer i, må hele tiden tilpasse sig samfundets skiftende behov, hvilket da også bliver tydeligt gennem folkeskolens formål. Da folkeskolen opstod var religionen et bærende element i samfundet, hvilket da også ses tydeligt i folkeskolens formålsparagraf fra 1814:

> ” *Ved Børnenes Underviisning skal der i Almindelighed tages Hensyn til at danne dem til gode og retskafne Mennesker i Overensstemmelse med den evangelisk-christelige lære…* (Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne, 2006).”

I dag er vores religion ikke nævnt i formålsparagraffen, men ikke desto mindre har vi stadig kristendomskundskab på skoleskemaet på alle klassetrin[1] og minimum 300 timer i løbet af en skoletid (Undervisningsministeriet, 2016). I 2007 blev kristendomskundskab tilmed et eksamensfag (Mikkelsen, 2006). Faget kritiseres samtidig for at favorisere kristendom frem for andre religioner (Pedersen & Meléndez, 2016) og samtidig ikke være fri for forkyndelse (Lindgreen, 2011).

Alt dette sker, imens religion har fået en ganske anden rolle i det danske samfund. Ifølge en undersøgelse, foretaget af Epinion i 2016 kan man se, at selvom 76% af den danske befolkning er medlem af folkekirken, mener kun 17 % af danskerne, at religion spiller en vigtig rolle for dem. Dette skyldes i høj grad, at mange

[1] Med undtagelse af 7. årgang, hvor der kompenseres ved konfirmationsforberedelse.

ser kristendom som en del af deres nationale identitet frem for deres religiøse identitet, og at mange af danskerne hverken er troende eller ateister, men simpelthen ligeglade, mener religionssociolog Brian Arly Jacobsen (Kønigsfeldt, 2016). Dette kan synes paradoksalt, eftersom vi er det eneste land i verden, som har et fag, hvor navnet er en direkte reference til vores religion, når man tager i betragtning, at mange andre lande har et langt tydeligere gudsforhold (Petersen, 2017).

Dette kommer til udtryk i skolerne, hvor hver skole har sin egen måde at håndtere faget på. Igennem min uddannelse har jeg mødt skoler, som slog kristendomskundskab sammen med historie og samfundsfag, skoler der kaldte det religion i stedet for kristendomskundskab og efterskoler, som mente, at de kunne kompensere faget ved at have morgensang. Derudover håndterede den enkelte kristendomslærer faget på sin egen måde. Nogle lærere nedprioriterede faget til fordel for tungere fag så som dansk, hvor den ugentlige kristendomstime blev brugt som en buffer. Andre fandt det nødvendigt at tilpasse undervisningen til sin klasse i så stort et omfang, at de blev nød til at gå imod de vejledende fælles mål for faget pga. de mange forskellige elever, som sidder i klasserne.

Dette mærkes også i klasselokalerne, hvor jeg ligeledes gennem praktikker og vikarjobs har oplevet en stor spredning ift., hvordan eleverne modtager faget. Mens nogle elever nød samtalefaget, hvor der er plads til diskussioner om livets store spørgsmål, mødte andre elever faget med stor modstand. Ikke kun fordi de fandt det uinteressant, men fordi de fandt det irrelevant og fuldstændig ubrugeligt. Nogle elever følte det som et direkte overgreb, når de blev bedt om at forholde sig til deres eget gudsforhold. Men hvorfor opstår denne modstand, i det øjeblik man skal forholde sig til sin egen tro og sit eget gudsforhold, og hvordan kan vi sikre os, at eleverne får de kompetencer gennem faget, som det var tiltænkt på trods af deres modstand?

De mange diskussioner og udfordringer som følger faget, kan bidrage til endnu en diskussion; Hvorvidt det dannende fag med rødder i kristendommen, overhovedet hører til i en folkeskole, som stræber efter at skabe rationelle og demokratiske samfundsborger. Det er disse overvejelser, som har ført mig frem til følgende problemstilling:

1.1 Problemformulering

Hvordan kan jeg teoretisk forstå og analysere arbejdet med myter og filosofisk samtale i kristendomskundskab i 7. klasse ift. at bidrage til elevernes demokratiske dannelse, således fagets rolle samtidig berettiges i en sekulariseret og pluraliseret verden?

1.2 Afgræsning

Min empiriindsamling er primært indhentet i én klasse, eftersom det er i denne, jeg har gennemført den undervisning, og derfor også i denne klasse, hvor jeg har kunne foretage evalueringer og opfølgende interviews. Derudover har jeg foretaget spørgeskemaundersøgelser i to 7. klasser, men disse er udeladt af opgaven, eftersom de ikke indgår direkte i analysedelen, men blot fungerede som en del af min proces.

Dannelse er et bredt begreb, men i denne opgave vil der blive taget udgangspunkt i elevernes eksistentielle dannelse, som en del af den demokratiske dannelse, idet at den demokratiske dannelse udtrykker sig på mange måder, og kristendomskundskab har en særlig rolle ift. den eksistentielle dannelse.

Jeg har valgt at tage udgangspunkt i myter og filosofisk samtale, eftersom der er emner i kristendomskundskab, som kan anses for kritisable ift. at myter er uvidenskabelige fortælleringer, som har et religiøst tilhørsforhold, og filosofi fordi det ofte er kritiseret i skolen, da det kræver kognitive kompetencer, som kun skolens ældste klasser burde kunne forholde sig til.

1.3 Læsevejledning

Ud fra mit videnskabsteoretiske udgangspunkt gør jeg rede for mine metodiske overvejelser og redegør for de dataindsamlingsmetoder, jeg gør brug af i min opgave, og ligeledes begrunder valget af mit teoretiske ståsted og de valgte teoretikere til at belyse disse. Opgavens teoridel indledes med en begrebsafklaring af centrale begreber brugt i min problemformulering. Efterfølgende vil jeg beskrive og redegøre for den teori der inddrages for at belyse mit problemfelt.

Forud for min analyse redegør jeg for den valgte emperiindsamling. Herunder indgår en skitsering af mit undervisningsforløb, og begrundelser samt overvejelser omkring generering af min valgte empiri. Analysen inddeles i tre dele temaer: Skabelse af klasserummet, myternes funktion og filosofi i undervisningen. Analysen tager primært udgangspunkt i dokumentstudiet af min undervisning samt elevinterviews, men der indgår ligeledes lærerinterviews og øvrig forskning. Herefter diskuteres fagets aktuelle rolle i folkeskolen, ift. det moderne samfund. Efter min diskussion vurderes min undersøgelse, og der reflekteres over metodevalget. På baggrund af ovenstående analyse og diskussion følger opgavens konklusion og en perspektivering. Til slut findes opgavens bilag, som består af et overblik over mit undervisningsforløb, semistruktureret interviewguides og uddrag af de transskriberede interviews.

2.0 Metodiske overvejelser

Den fænomenologiske tilgang benytter sig af kvalitative metoder for at forstå menneskets sociale adfærd, hvorfor jeg har benyttet mig af disse i min empiriindsamling. Dette gøres ud fra et perspektiv om at ved at beskrive og udforske virkeligheden, fortælles der noget om den måde, hvorpå den pågældende fortolker verden, hvilket gør det muligt at få et indblik i de tanker og følelser, der gør sig gældende (Krogstrup & Kristiansen, 2015). Den kvalitative metode giver således dybdegående og komplekse svar, som ikke umiddelbart kan sammenlignes. Den positivistiske tilgang anvender derimod kvalitative metoder, som vha. statistiske metoder, kan give et indblik i de kausale sammenhænge. Selvom jeg primært har fokus på den kvalitative metode anvender jeg metodetriangulering, ift. at lade den kvantitative empiri understøttes af kvalitativ forskning, for at skabe et mere nuanceret billede af virkeligheden. Jeg undersøger min empiri ud fra et hermeneutisk synspunkt, eftersom jeg sammenholder observationer og elever og lærers holdninger ift. at analysere og forstå udbytte af min egen praksis (Krogstrup & Kristiansen, 2015).

Under mit teoretiske ståsted beskrives tre væsentlige begreber ift. denne opgave: Dannelse, myter og filosofi, da de alle tre er meget brede begreber, og derfor bør specificeres ift. denne sammenhæng. Dannelsesbegrebet tager udgangspunkt i folkeskolens og fagets formål. Eftersom det er rammerne, man som lærer skal arbejde ud fra, anser jeg det som et godt udgangspunkt. Den eksistentielle dannelse beskrives vha. Søren Kierkegaard, som ud over at være en religiøs eksistentialist, også anses for at være den eksistentielle dannelses fader. Myterne beskrives ud fra Benedikt Otzens, som ser myterne i en religiøs diskurs, og i øvrigt inddrager flere forskeres synspunkter. Endelig beskrives filosofi for børn primært vha. Lærke Groth og Dorete Kallesøe, og deres metoder til at få mere filosofi i folkeskolen, fordi deres teori bygger på engelsk forskning, som også inddrages i opgaven, og som jeg har afprøvet i praksis, og har fundet yderst effektiv. Hernæst inddeles min teoretiske position i tre emner; den religiøse dimension, det religiøse sprog og vitaliseringsmodellen.

Til at beskrive den religiøse dimension tages der primært udgangspunkt i Paul Tillich, som anses for grundfaderen i den religiøse dimension, og som tager udgangspunkt i eksistentialismen for mennesket. Herefter beskrives det religiøse sprog ved Johannes Sløk, som i tråd med Paul Tillich er med til at belyse betydningen af de religiøse sprog. Endelig præsenteres Vitaliseringsmodellen ved Jan Tønnesvang som med begrebet psykologiske ilt har fokus på, hvilke forudsætninger et menneske behøver, for at opnå en udvikling.

3.0 Præsentation af teori

Nedenfor redegøres der for mit teoretiske ståsted ift. den valgte problemstilling. Dele af min teoretiske præsentation tager udgangspunkt i en af mine tidligere opgaver (Gammelgård, 2017). De genanvendte afsnit er revideret ift. denne opgave samt opkvalificeret.

3.1 Begrebsafklaring

Indledningsvis tager jeg udgangspunkt i en begrebsafklaring, for at klargøre ud fra hvilken forståelse begreberne: Dannelse, myter og filosofi bruges i dette projekt.

3.1.1 Demokratisk dannelse i kristendomskundskab

Den demokratiske dannelse har en tydelig plads i folkeskolens formålsparagraf. Selvom den ikke benævnes med direkte ord, beskrives den i tydelighed i formålsparagraffens §1, stk. 3: *"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.* (Undervisningsministeriet, 2018)"

At være et dannet menneske er en bred betegnelse, men en dannelsesproces skal gerne resultere i et, på forhånden opstillet, ideal (Stokholm, 2016), lignende det der er beskrevet ovenfor. Her kan man tale om "det hele menneske". Hvert fag i skolen skal således bidrage med hver sin ekspertise til at danne det hele menneske. Når man i stedet ser på kristendomskundskabs fagformål, vil man møde følgende i §1, stk. 1: *"Eleverne skal i faget kristendomskundskab tilegne sig viden og færdigheder, der gør dem i stand til at forstå og forholde sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre.* (Undervisningsministeriet, 2018)" I samme fagformål står det i §1, stk. 3: *"Eleverne skal kunne bruge deres faglige kompetencer i forbindelse med personlig stillingtagen, medansvar og handling i et demokratisk samfund.* (Undervisningsministeriet, 2018)*"*

Her søger man altså en mere spirituel dannelse, som fx kan bidrage til via eksistensdannelsen, for herigennem at bidrage til den demokratiske dannelse. Eksistensdannelse handler, ifølge teolog og filosof Søren Kierkegaard, om, hvordan man bliver sig selv, og tager ansvaret for sin egen eksistens. Søren Kierkegaard som står med det ene ben forankret i Sokrates, som opfordrede sine elever til selv at finde vejen, og det andet i Kristus, som sagde: "Jeg er vejen", giver dermed dannelsesbegrebet et bredt spænd. For ham er dannelse en blanding af en individualisering, hvor man søger meningen med sig selv, og en socialisering, hvor man bliver bevidst om, at man er en del af en større sammenhæng (Øhrstrøm, 2007). Dette hænger sammen med hans tese om, at vi alle fødes som spidsborgere, som er mennesker, der ikke tager ansvar for sit eget liv, og derfor lever uvirkeligt. En spidsborger gør som "man" gør, og man ender derfor med at følge strømmen i samfundet i stedet for at tage ansvar for sit eget liv (Buchardt, 2016).

3.1.2 Myter

Myter skal i denne sammenhæng forstås ud fra en religiøs diskurs, hvorfor der tages afsæt i teolog Herman Gunkels definition af myterne som gudefortællinger (Hallbäck & Jensen, 1998). Alene at se på myterne som gudefortællinger, vil dog være for snævert i denne sammenhæng, og derfor tages der også afsæt i gammeltestamentlig forsker Benedikt Otzens beskrivelse af myter, idet hun tager udgangspunkt i flere religionsforskeres udsagn.

Myterne er en vigtig del af de fleste religioner. De beskriver både kosmogoni, teogoni, antropogoni og andre universelle spørgsmål, som relaterer sig til menneskenes grundvilkår (Hallbäck & Jensen, 1998). Mens myten af en troende vil anses for værende en sandhed og et eksempel til efterlevelse, må den ud fra et videnskabeligt synspunkt anses for at være usand (Bæksted, 2001). Uanset hvad er myterne en del af fundamentet i mange religioners livsanskuelse, og man kan således lære meget om andre religioner ved at undersøge deres myter (Borup, 2005).

Myter er symboler i sammensatte fortællekomplekser, hvorfor de fortæller mere end det faktiske (Raaberg-Møller, Den religiøse dimension og det religiøse sprog, 2016). Derudover kendetegnes de ved at foregå i udefinerbar tid og rum. Myten forgår således i mytisk tid og er udenfor historisk tid, og de bør altid anskues universelt. Myterne skaber således et almenmenneskeligt aspekt, og kan derfor bidrage til, hvordan vi opfatter tilværelsen (Otzen, 1990).

3.1.3 Filosofi for børn

I den græske oldtid brugte filosof og videnskabsmand Aristoteles betegnelsen ”filosofi” for livskunst baseret på indsigt, der kunne føre til beherskelse af lidenskaberne og dermed en lykkelig tilværelse (Brahde, 2017). I dag har filosofien stadig en plads i samfundet og i skolen. Filosofi har en særlig rolle i kristendomskundskab, hvor det er en del af forenklede fælles mål, men har også en kvalitet i andre fag, idet det bidrager til elevernes metakognitive tænkning (Buchardt, 2016).

Der er mange retninger indenfor filosofien, men jeg vil i denne opgave fokusere på livsfilosofi, og se det i relation til hvordan man arbejder med filosofi for børn. Filosofi for børn (P4C) blev introduceret af professor i filosofi Matthew Lipman og havde til formål at få elever til at gøre brug af filosofisk tænkning, således det kunne bidrage til bedre læring i alle fag. Nogle af dem der har arbejdet videre med tanken om P4C er Lærke Groth og Dorete Kallesøe. De arbejder for at få mere filosofi ind i de danske skoler, som ifølge dem er langt bagud i forhold til bl.a. vores nordiske naboer (Groth & Kallesøe, 2016).

Lærke Groth og Dorete Kallesøe lægger stor vægt på, at den filosofiske undervisning inddrager eleverne så meget så muligt. Derudover skal eleverne indgå i et undersøgende fællesskab, der skal indgå fysisk aktivitet

i den filosofiske undervisning, og at man som lærer anvender forskellige samtalestrategier, heriblandt den sokratiske samtale, for at fremme den filosofiske samtale i undervisningen (Groth & Kallesøe, 2016).

3.2 Den religiøse dimension

Begrebet "Den religiøse dimension" har siden 1994 været en del kristendomskundskabs fagformål. Et begreb som meget vel kan stamme fra Paul Tillichs beskrivelse af den religiøse dimension. Paul Tillich (1886-1965) er dermed blevet et vigtigt element i den religionspædagogiske debat. Den religiøse dimension søger svar i religionen uden hensyntagen til, hvilken religion der er tale om. Tillich lancerede i 1951 sin korrelationsmodel, som forbinder eksistentielle spørgsmål med svar i teologien. Korrelationen kan forstås som en dialog og et forhold mellem Gud og menneske, eller det kan forstås som en relation mellem filosofi og teologi. Tillich taler i korrelationsmodellen om to former for dimensioner: Den horisontale som er eksistens dvs. vores dagligdag og historiske liv. Den horisontale dimension kaldes kronos. Den vertikale er derimod dybdedimensionen. Denne kaldes kairos og er ikke bestemt i tid. Den er evig og knytter sig til essensen i livet altså "væren". Modellen skal forstås således, at kairos følger livet gennem kronos, således man kan bevæge sig ned i dybet i tidspunkter med stor tvivl og bevæge sig op igen, når man atter har fundet balance eller svar på sine spørgsmål (Raaberg-Møller, Den religiøse dimension og det religiøse sprog, 2016; Bjerg, 2006).

Paul Tillich taler om den glemte dimension; en dybdedimension, som skal forstås symbolsk ift. at mennesket i dag ikke længere stiller de spørgsmål med ubetinget alvor, som giver livet mening (Tillich, Den glemte dimension, 1979). Dybdedimensionen i mennesket kalder Paul Tillich for den religiøse dimension. Om at være religiøs skriver Paul Tillich således:

> "*Thi at være religiøs betyder at spørge lidenskabeligt efter vort livs mening og være åben overfor svar, også når svarene ryster os dybt.* (Tillich, Den glemte dimension, 1979, s. 7-8)"

Paul Tillich gør på denne måde religion til noget universelt menneskeligt, som hæver sig over ens religiøse tilhørsforhold. De svar, man søger i dybet, kan findes i det religiøse sprog enten som myter eller ritualer. Vi stiller på den måde spørgsmål i filosofien, som besvares med teologien, men idet vi mister dybdedimensionen mister vi vores forståelse af symboler. Når man forsøger at forstå myterne på det horisontale plan, vil de miste deres mening, og man ender med at stille de forkerte spørgsmål. Diskussionen om hvorvidt Gud findes eller ej anses derfor af Paul Tillich som misforstået. I stedet skal man prøve at forstå de symboler vi bruger til at beskrive den personificerede Gud (Tillich, Den glemte dimension, 1979).

Korrelationsmodellen indeholder samtidig en treklang, som er kendt fra myterne; Liv, død og nyt liv jf. Jesu Kristi liv. I modellen lever vi, ryger i dybet, finder svar og får heraf nyt liv eller rettere ny selvindsigt. På

denne måde er religion for Paul Tillich en meningsskabende faktor i livet (Tillich, Den glemte dimension, 1979).

3.3 Det religiøse sprog

Når man tager udgangspunkt i, at religion skal defineres som et eksistentielt forhold til en ubetinget og uendelig meningsdimension, får man brug for et særligt sprog, som gør det muligt for det endelige menneske at kunne tale om denne dimension (Raaberg-Møller, Den religiøse dimension og det religiøse sprog, 2016). Teolog og Idéhistoriker; Johannes Sløk (1916-2001) skelner mellem det rationelle, det mytiske og det religiøse sprog (Harding & Holm, 2014). Ifølge Johannes Sløk har den rationelle tænkning og det rationelle sprog haft fremgang siden oplysningstiden, hvilket betyder, at vi i dag har en tendens til kun at anerkende det rationelle sprog for værende virkeligt. Vi føler os i dag således fremmedgjorte overfor det mytiske og religiøse sprog (Sløk, 2016).

Det mytiske sprog kan aldrig, og skal aldrig, oversættes til det rationelle sprog. I det rationelle sprog bevæger man sig fremad fra spørgsmål til svaret, som man ikke tidligere kunne finde svaret på. Det mytiske sprog bevæger sig derimod baglæns til grundlaget eller oprindelsen, og fortæller på denne måde den sandhed, vi allerede kender. Sandheden har man således bag sig, og man kan vha. det mytiske sprog finde den ur-løsning, hvori alting begyndte. Hvis det mytiske sprog forklares eller analyseres vha. det rationelle sprog, vil det miste sin mening. Myten skal derfor høres, og ikke forklares vha. rationalitet, thi da vil den miste sin betydning. Mytens hemmelighed kan således kun afsløres på mytens eget vilkår (Sløk, 2016).

Ifølge Johannes Sløk er det mytiske ord oprindelsens sprog, og herudfra kan der således dannes religiøst sprog eller rationelt sprog. Det religiøse sprog har til formål at føre det mytiske sprog ud i livets fænomener og situationer. Det religiøse sprog kan således bringe budskabet fra det mytiske sprog videre ud i f.eks. bøn og rituelle handlinger. Når myteordet går over i den rituelle handling, bliver det altså religiøst sprog. Det religiøse sprog giver således plads, til at nogle fænomener i vores livsverden får lov til at forblive ufortolket, og uden af de skal forklares med rationelt sprog (Sløk, 2016).

Det rationelle sprog derimod en praktisk foranstaltning, som gør det muligt for at omgås livets fænomener på en praktisk måde. Sproget er en nødvendig del af samfundet, men er blevet så dominerende, at de fleste ikke evner at tale andre sprog. Selvom det rationelle sprog kan bruges til at beskrive meget, skaber livets grundvilkår stadig et behov for det religiøse sprog. Hvis man ser på et fænomen som døden, kan det rationelle sprog analysere dødsårsagen og forklare den biologiske sammenhæng, men i det øjeblik en kær går bort, bliver det rationelle sprog ganske ubrugeligt, og kun det religiøse sprog har de forløsende ord. Det religiøse sprog bliver på denne måde ikke bedre, men skaber et rum for en virkelighed, som det rationelle

sprog ikke kan. På den måde dækker religiøse og mytiske sprog et andet behov en det rationelle sprog, på samme måde som myterne og religionen dækker et andet behov end videnskaben(Sløk, 2016).

3.4 Vitaliseringsmodellen

Jan Tønnesvang, professor ved psykologisk institut (Jan Tønnesvang, 2018), har igennem mange år haft fokus på, hvordan elever får tilført den rette mængde "psykologiske ilt", som er et begreb Jan Tønnesvang har lånt fra psykoanalytikeren Heinz Kohut. Metaforen "psykologisk ilt" skal forstås således, at det ligesom med organisk ilt først er, når vi oplever en mangel, pga. pres eller ringere tilførsel, at vi bliver opmærksomme på ilten. "*Begrebet psykologisk ilt handler om det eksistenskit, der binder menneskeliv sammen, og som vitaliserer og understøtter menneskers livengagement, tiltro til sig selv og oplevelse af mening…* (Tønnesvang & Ovesen, Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbejde - praksisudvikling på grundlag af integrativ selvpsykologi, 2012, s. 14)". Med den psykologiske ilt får man således dækket nogle psykologiske grundbehov, såsom autonomi, relaterethed, kompetence og mening. Karakteristisk for disse fire grundbehov er at de alle udspringer af vores grundlæggende eksistensbehov. I vitaliseringspsykologien taler man om de psykologiske behov, som havende rettethedens form. De fire psykologiske grundbehov bliver således til:

- Selvhenførende rettethed
- Fællesskabshenførende rettethed
- Mestringshenførende rettethed
- Andenhenførende rettethed (Tønnesvang & Hedegaard, VITALISERINGSMODELLEN - en introduktion, 2015)

Den selvhenførende rettethed skal forstås som behovet for autonomi, som betyder, at man har brug for at blive set og anerkendt, for den man er, hvilket har betydning for vores udvikling af selvværd og selvagtelse. ***Den fællesskabshenførende rettethed*** hænger sammen med behovet relaterethed, som vedrører menneskets generelle behov for et tilhørsforhold. Det at få lov til at indgå i identitetsfællesskaber, hvor vi oplever tilhør og tolerance, bidrager til at vi føler os anerkendt og ilter udviklingen af individets evne til at relatere sig social og få en forforståelse for og accept for andres menneskers forskellighed. ***Den mestringshenførende rettethed*** omhandler vores behov for kompetence. Det omhandler altså det generelle behov for mestring og samtidig blive udfordret således, at man får lov at udvikle sit fulde potentiale. Endeligt er der ***den andenhenførende rettethed*** som omhandler behovet for mening. Denne rettethed vedrører mennesket som et meningssøgende væsen, hvor vi søger noget at se op til og noget at se hen imod i vores tilværelse (Tønnesvang & Hedegaard, VITALISERINGSMODELLEN - en introduktion, 2015).

Disse fire rettetheder er samlet i vitaliseringsmodellen, som er en model til at anvende i praksis at sikre en person eller en gruppe den rette psykologiske ilttilføring som fx ved tilrettelæggelse af undervisningen eller til analyse af, hvorvidt elever opnår en tilstrækkelig tilføring af psykologisk ilt i en undervisningssituation (Tønnesvang & Hedegaard, VITALISERINGSMODELLEN - en introduktion, 2015).

Der kan samtidig ses et muligt slægtskab mellem selvets rettetheder og de eksistentielle grundvilkår. Flere eksistenspsykologer/filosoffer har peget på en sammenhæng mellem disse (Hansen, 2001). Dette er blandt andet tilfældet med Paul Tillich, som fx taler om mod til at være sig selv, som på mange måder svarer til den selvhenførende rettethed (Tillich, 1995).

4.0 Præsentation af Empiri

Dette kapitel beskriver og argumenterer for den valgte undersøgelsesmetode i relation til problemfeltet. Jeg vil herunder forklare genereringen af min empiri for at øge opgavens validitet.

4.1 Undervisningsforløb

Nedenfor vil jeg kort redegøre for forløbet, hvor eleverne arbejder med myter og filosofisk tanker. Undervisningsforløbet tager udgangspunkt i eksistentiel undervisning. Det er bygget op efter elementprincippet og anvender en blanding af induktiv og deduktiv metode. Forløbet er beskrevet med bl.a. mål, aktivitetsplan og refleksion over forløbet i bilag 9.1.

Eleverne skulle tilegne sig viden om den nordiske mytologi, og herunder arbejde med mytens betydning for mennesket. Undervisningsforløbet strakte sig over 9 lektioner og kan for overskuelighedens skyld inddeles i 3 faser. Timerne indledes med en teaser, evalueringsbarre og en VØL-model (Clio Online, 2017). I den første fase arbejder eleverne med at tilegne sig viden om den Nordiske Mytologi ved at læse to fagtekster i CL-grupper (Kagan & Stenlev, 2006). Begge teksterne bearbejdes på forskellige måder i grupperne, og til sidst samles der op på klassen, og undervisningen suppleres med oplæsning af 2 nordiske myter. Derudover bruges der i denne fase meget energi på at arbejde med lærer-elev-relationen, eftersom det er de første timer vi har sammen. I den anden fase arbejdes der komparativt og analytisk med forskellige skabelsesmyter. Timerne indledes med et fagligt oplæg, hvor der gøres rede for, hvad der kendetegner en myte. Herefter foregår der en fælles analyse af myten, som indledes med, at den nordiske skabelse læses højt for klassen, og bagefter diskuteres mytens kendetegn, og hvad den fortæller om det folk, som i sin tid lyttede til den. Herefter får hver gruppe en skabelsesmyte, som de skal præsentere for klassen. De skal her genfortælle myten, forholde sig til de mytiske kendetegn, overveje hvad den fortæller om den religion, som myten tilhører, og hvad man som menneske kan lære af den pågældende myte. På baggrund af fremlæggelserne er der efterfølgende en klassediskussion om mytens betydning for mennesket. I den

tredje fase arbejdes der videre med mytens betydning for mennesket og herunder også troens betydning for mennesker ift. almenmenneskelige perspektiver. Her laves forskellige filosofiske øvelser som frugtsalat og filosofisk barometer (Groth & Kallesøe, 2016), som skal få eleverne til at indgå i filosofiske diskussioner om troens betydning for mennesket.

Forløbet afsluttes med evaluering. Dels skal eleverne udfylde evalueringsbarrene og afslutte VØL-modellen fra første time, og dels skal de besvare et evalueringsark om forløbet. Evalueringsarket er opstillet kvalitativt, da det er elevernes argumentation, som gør besvarelsen interessant. Endelig taler vi mundtligt om, hvordan eleverne har oplevet forløbet. Resultatet af denne samtale viste ligesom evalueringsarkene at 24 ud af 27 havde oplevet arbejdet med det filosofiske barometer som det mest interessante. Begrundelserne lød at det var spændende at overveje tro, som noget alle havde, uden at man behøvede at opfatte det som noget religiøst, at det var spændende at lytte til andres tanker om emnet, og at man kunne bevæge sig rundt i kristendomsundervisningen.

4.1.1 Generering af empiri

Mit undervisningsforløb er præsenteret som en praksisfortælling, som er beskrevet på baggrund af det begrundede undervisningsforløb, jeg planlagde under min sidste praktikperiode, de observationer jeg gjorde mig under gennemførslen af undervisningen samt de mundtlige og skriftlige tilbagemeldinger jeg fik fra eleverne under evalueringen af forløbet. Dertil har jeg knyttet notater fra undervisningen og egne refleksioner.

Fordelen ved at anvende en praksisfortælling, er at det giver mulighed for at anvende et teoretisk grundlag i den praktiske undervisning, for herefter at omsætte det til praksisfortælling, som kan anvendes ift. analyse og refleksion af den givne teori i praksis (Hedegaard-Sørensen, 2015, s. 41). Ikke desto mindre er min praksisfortælling skrevet af mig selv, og det er derfor min oplevelse af en situation, som beskrives, hvorfor denne empiri bør støttes af flere typer empiri.

Ift. indsamlingen af evalueringen blev der lagt vægt, på at eleverne fik mulighed for at udtrykke sig skriftligt og anonymt, eftersom der var tale om elever, som der endnu ikke var opbygget en tæt relation til. Ikke desto mindre gav den mundtlige evaluering det samme resultat, og det var her lettere at spørge ind til elevernes svar, og derved få en mere nuanceret opfattelse af deres oplevelser. Resultatet fra den mundtlige evaluering blev skrevet ned på stedet.

4.2 Interview af elever og lærere

For at undersøge hvordan eleverne oplever kristendomsfaget generelt, og for at få uddybet elevernes oplevelse af ovenstående undervisningsforløb valgte jeg en kvalitativ tilgang i form af fokusgruppeinterview. Et sådant interview er kendetegnet af gruppeinteraktion og et forskerbestemt emne, som i dette tilfælde er elevernes opfattelse at kristendomskundskab (Halkier, 2016). Derudover anvendes en ikke-styrende interviewstil, da den bidrager til, at flere synspunkter kommer frem, og man kan tage udgangspunkt i deltagernes svar. Derfor er der til interviewene opstillet en semistruktureret interviewguide, som kan ses på bilag 9.3 og 9.4 (Kvale & Brinkmann, 2008). Denne type data understøtter den fænomologiske tilgang, hvormed jeg ønsker at belyse mit problemfelt. (Christensen, 2015). Intentionen med fokusgruppeinterviewene er, at interaktionerne vil bringe mange meninger frem, hvilket giver mig en rolle som både facilitator og interviewer (Halkier, 2016).

Eftersom min praksis som lærer i kristendomskundskab er begrænset, har jeg foretaget interview af to kristendomslærere, for bl.a. at kunne vurdere deres erfaringer i forhold til mine erfaringer. Disse er foretaget enkeltvis af praktiske årsager.

Jeg har efterfølgende valgt at transskribere alle mine interviews fuldt ud for at skabe et overblik, men også fordi min formulering, stemmeføring eller lignende kan have betydning for deltagernes svar og interaktion (Kvale & Brinkmann, 2008). Når der henvises til en interviewdeltager, benævnes de med E eller L, for elev eller lærer, efterfulgt af et tal henvisende til hvilken af de to lærere eller seks elever, der er tale om. Grundet det begrænsede krav til bilag, er Interviewene ikke vedlagt i deres fulde længde, men når der anvendes et citat i analysen, vil der være en henvisning til det bilag, hvor man har mulighed for se svaret i den kontekst det er taget ud fra.

4.2.1 Generering af empiri

Jeg foretog interviewet af seks elever fordelt i to grupper, hvilket er et lavt antal deltagere for et typisk fokusgruppeinterview (Kvale & Brinkmann, 2008). Hvis man havde valgt at holde fokusgruppen på at otte-ti deltagere, som Steiner Kvale og Svend Brinkmann foreslår, kunne man forvente, at det ville have en positiv effekt ift. magtforholdet, men til gengæld vil flere eleverne have lettere ved at glide ind i en passiv rolle, og interviewet ville også blive længere, hvorfor man bør vurdere om alle eleverne vil kunne holde koncentrationen.

Eleverne går i samme klasse og kender derfor hinanden, hvilket kan være med til at skabe en tryghed ift. at sidde alene overfor læreren. Til gengæld kan det også bidrage til, at eleverne glider ind i nogle af de

strukturer og rollefordelinger, som hersker i klasserummet. Elevernes svar skal derfor ses ift. hvad den foregående elev har svaret, da det kan påvirke den næstes svar.

Ud over eleverne kender hinanden, kender de også mig som lærer fra praktikken, hvilket også er en faktor, som bør overvejes i denne sammenhæng, idet magtforholdet mellem den interviewede og interviewer kan påvirke deltagernes frimodighed ift. at svarer. For at skabe trygge rammer fik eleverne inden interviewets start en orientering om elevernes ekspertrolle i denne sammenhæng, og jeg orienterede dem endnu engang om deres anonymitet både i projektet, men også ift. deres øvrige lærere. Derudover medbragte jeg kage og vand, for at distancere den sædvanlige undervisningssammenhæng.

Mine interviewguides er semistruktureret, og jeg har derfor opstillet konkrete indledende spørgsmål, som giver spontane og indholdsrige beskrivelser af interviewdeltagerens egen oplevelse af emnet[2], hvorefter jeg stiller opfølgende spørgsmål og sonderende spørgsmål for at få uddybet deltagerens svar. Både ift. til eleverne og lærerne har jeg bestræbt mig på, ikke at lade min holdning eller opfattelse styre samtalen. Derudover har jeg tilpasset spørgsmålene til min målgruppe, for at få de bedste svar på mine spørgsmål. Ift. til eleverne stiller jeg derfor spørgsmål, som ikke overstiger deres niveau, og ift. lærerne er jeg opmærksom på, at vi har en fælles faglig baggrund, men at jeg netop nu arbejder primært i en teoretisk hverdag, og læreren arbejder som praktikker, hvorfor jeg må sikre mig, at vi ikke taler forbi hinanden. I begge tilfælde gør jeg derfor brug af fortolkende spørgsmål, når et emne afrundes (Kvale & Brinkmann, 2008).

Lærernes interviewguide er i øvrigt opstillet således, at der først spørges ind til deres erfaring og faglige baggrund. Dette gøres dels for at åbne op for samtalen, men også for at øge deres besvarelsers validitet ift. problemformuleringen.

4.2.2 Interviewdeltagere

De seks elever er selektivt udvalgt, ud fra køn og deres faglighed, for at gøre gruppen så repræsentativ for klassen som muligt (Halkier, 2016). Der er således repræsenteret tre piger og tre drenge, og de er udvalgt således, at der både indgår fagligt svage, middelstærke og stærke elever i interviewene. Der var visse praktiske begrænsninger i den selektive udvælgelse. Dels lagde jeg vægt på, at eleverne skulle deltage frivilligt, og der skulle forlægge samtykkeerklæring fra forældrene, og dels var det ikke muligt at fortage interview, hvor eleverne ikke kendte hinanden, da de skulle have deltaget i den fælles undervisning.

[2] Bilag 10.2 og 10.4

Lærerne er udvalgt ift. at de skulle have erfaring med at undervise i kristendomskundskab i udskolingen, så deres erfaringer kan anses som relevante i denne sammenhæng. Derudover var det af praktiske årsager ikke muligt at stille andre krav til udvælgelsen.

4.3 Øvrig forskning

Der er lavet en del forskning omkring filosofi i skolen i udlandet. England er et af de lande, der har mest forskning omkring emnet i en større målestok (Persson, 2018). Nogle af de mest toneangivende og systematiske undersøgelser indenfor filosofiens potentiale i folkeskolen er udarbejdet af britiske forskere på Dunham university (Persson, 2018; Gorard, Siddiqui, & See, 2015). Deres forskningsresultater er baseret på 3000 elever fordelt på 48 britiske skoler. Deres resultater viser, at eleverne som filosoferede regelmæssigt i en periode på tre år, blev bedre til både at læsning, matematik og til at lytte aktivt og stille kvalificerede spørgsmål. Derudover havde det bidraget til, at eleverne havde fået mere selvtillid, og derved også havde fået lettere ved at tage ordet i større forsamlinger (Gorard, Siddiqui, & See, 2015). Børnene forbedrede sig i gennemsnit, med hvad der svarede til to måneders undervisning i matematik- og læsetest, og fagligt svage børn forbedrede sig med fire måneder. Eftersom mit empiriske udgangspunkt primært består at kvalitativ empiri, vil jeg løbende sammenholde min analyse med resultaterne fra denne forskning, for at øge opgavens validitet.

Et lignende forskningsprojekt er søsat i Danmark af SDU, hvor der er forsket væsentligt mindre indenfor området. Dette projekt skal således vise om filosofi, kan havde den samme indvirkning i den danske folkeskole.

5.0 Analyse

Nedenfor analyseres den indsamlede empiri i form af undervisningsforløbet og interviews vha. de udvalgte teorier. Analysen er delt op i tre temaer: Skabelsen af klasserummet, mytens potentiale og arbejdet med filosofisk samtale. På trods af denne adskillelse vil man til tider opleve, at analysens temaer overlapper hinanden, eftersom de forskellige elementer hænger sammen i praksis. Der diskuteres løbende i analysen, og til slut diskuteres det, hvorvidt arbejdet med myter og filosofisk undervisning har en plads i den pluraliserede og sekulariserede skole.

5.1 Skabelse af klasserummet

Hvis den eksistentielle undervisning skal have en indflydelse på elevernes dannelse, kræver det som udgangspunkt, at man får skabt et klasserum, hvor det er muligt at arbejde med det personlige. I det følgende analyseafsnit vil jeg med udgangspunkt i min empiri overveje hvilke kriterier, som er nødvendige, og hvordan disse opnås.

L1 udtaler følgende ift. relationsarbejdet i kristendomskundskab:

> *"…altså jeg synes relationsarbejdet er netop så vigtigt i den sammenhæng. Skal man have en samtale, så skal det være trygt. Man skal kunne sige ting uden, at der bliver grinet eller uden man føler, at der er noget rigtigt eller forkert. Der skal være plads til, man kan dele nogle personlige tanker…det er ikke muligt at lave en udbytterig undervisning om de eksistentielle temaer, hvis ikke jeg har en god relation til mine elever – eller hvis ikke de har det godt med hinanden for den sags skyld. Så bruger vi for meget krudt på det i stedet for egentligt at tale sammen[3]"*

L1 peger her på vigtigheden af et velfungerende relationsarbejdet og en tryg klasse. Flere af eleverne har tilsyneladende den samme opfattelse. E2 udtaler: "*Hvis ikke man har det godt i klassen, så gider jeg ikke snakke med dem om sådan noget religions-noget.*" Og E3 tilføjer: "*Nej så har man ikke lyst, til at tale om noget der er personligt.[4]*". Eleverne her oplever altså, at man ofte taler om noget de opfatter som personligt i kristendomskundskab, hvilket bevirker, at det er vigtigt for dem, at de føler sig tilpas i klassen.

For at sikre dette rum er det således nødvendigt, at eleverne føler, at der er plads til, at man kan tale frit. Paul Tillich taler i den forbindelse om den ubetingede accept, som giver os mod til at være i verden, og han omtaler endvidere en persons midte, hvorudfra man kan tage selvstændige beslutninger og handle (Pahuus, 2017), som på mange måder kan sammenlignes med målet for den selvhenførende vitalisering, som beskriver vigtigheden af blive anerkendt, som dem vi er (Tønnesvang & Hedegaard, VITALISERINGSMODELLEN - en introduktion, 2015). I det pågældende undervisningsforløb blev der stillet ekstraordinære krav til denne type psykologisk ilt, eftersom det var med en ny underviser, som eleverne endnu ikke have opbygget en relation til. Derfor anvendte jeg elementer fra Olga Dysthes teori om dialogisk undervisning bl.a. autentiske spørgsmål og optag[5], eftersom denne samtaleform fungerer godt ift. den eksistentielle undervisning, da den bidrager til at skabe refleksion hos eleverne, og samtidig virker "iltende" ift. den selvhenførende rettethed, da den anerkender eleverne (Dysthe, 1997; Tønnesvang & Hedegaard, VITALISERINGSMODELLEN - en introduktion, 2015).

Derudover arbejdes der med Spencer Kagan teori om Copperative learning i gruppedannelsen (Kagan & Stenlev, 2006). Dette gøres dels for at bidrage til den fællesskabsførende rettethed, idet eleverne ideelt set vil opleve at kunne anvende hinandens ressourcer, og dels for at bidrage til den mestringshenførende

[3] Bilag 10.5.1
[4] Bilag 10.3.1
[5] Bilag 10.1.3

rettethed pga. gruppestrukturen vil bidrage til, at de hver især mødes indenfor zone for nærmeste udvikling (Imsen, 2014).

Ud over at den eksistentielle undervisning stiller store krav til de relationelle vilkår, er det også nødvendigt at skabe et rum, hvor man kan arbejde med myterne på en konstruktiv måde. Ifølge Paul Tillich og Johannes Sløk er det nødvendigt at anvende det religiøse sprog, når man skal arbejde myter. Paul Tillich beskriver bl.a. hvordan skabelsesmytens symbolik falder til jorden, i det øjeblik den mødes på det horisontale plan:

> ”*Når f.eks. skabelsens symbol…flyttes over til det horisontale plan, bliver skabelsen en beretning om en fjern fortids begivenheder, som der ingen dokumentation er for, og som modsiger enhver videnskabelig erkendelse*. (Tillich, Den glemte dimension, 1979, s. 10)”

Dette hænger sammen med Johannes Sløks udsagn om, at det mytiske sprog ikke lader sig oversætte til rationelt sprog, for da vil den miste sin mening (Sløk, 2016). Denne konstatering kan skabe problemer ift. at arbejde med det mytiske sprog, idet eleverne oftest vil søge forklaringen i det rationelle sprog. At eleverne umiddelbart søger svar i det rationelle sprog kommer til udtryk, da E5 i forbindelse med samtale om myterne pludseligt spørger: ”*Men er det rigtigt det de fortæller*[6]*?*”. Hun spørger således om myterne er *rigtige*, hvilket her må forstås som sandfærdige i en rationel forstand. Den samme optik kommer til udtryk i undervisningen, hvor jeg indledningsvis til arbejdet med myterne spørger eleverne om, hvorvidt vi kan bruge myterne til noget i dag, svarer en elev: ”*Man ved bedre i dag. Mennesket nedstammer fra aberne og ikke fra to mennesker*[7]”. Dette er et helt tydeligt eksempel på, hvordan myterne bliver ganske meningsløse i det øjeblik, vi møder dem på det horisontale plan, og forsøger at forklare dem vha. rationelt sprog.

For at myterne skal give mening, er det således nødvendigt at skabe et rum, hvor det er tilladt at dykke ned i det mytiske sprog, og lytte til det uden at man betragtes som naiv. Ifølge Paul Tillich er en af grundene til, at vi har svært ved at forstå det mytiske sprog, at vi i den vestlige verden har mistet blikket for de store symboler. I undervisningsforløbet arbejdes der således med nogle af de universelle symboler, som går igen i mange myter, så som æblet, løvtræet og regnbuen. Dette gøres dels for at åbne elevernes blik for symbolernes betydning, men også for at anskueliggøre myternes funktion på tværs af tid og kulturer, således eleverne får et blik for myternes almenmenneskelige aspekt.

Under den evaluering af undervisningen pegede flere af eleverne på netop denne symbolundervisning, som noget af det de fandt mest spændende. Begrundelserne synes til gengæld svære at finde, men flere af

[6] Bilag 10.3.2
[7] Bilag 10.1.3

eleverne pegede på, at de dels syntes det var "sjovt" at se, hvordan mennesker gennem tiden havde stillet sig undrende over de samme ting, mens andre også følte, at det var lettere af forstå myterne og tage dem seriøst, når man forstod at de var skrevet i et symbolsk sprog[8]. Denne evaluering indikerer, derfor at symbolundervisningen har givet eleverne en lettere tilgang til det mytiske sprog, hvilket gør det muligt at arbejde videre med myternes indhold.

Eleverne responderer umiddelbart positivt ift. at skabe et rum, hvor der både er fokus på elevernes relationer og en erkendelse af det religiøse sprog. Ikke desto mindre er der her tale om en proces, som skal opbygges og udvides over flere år, hvorfor det ovenstående dels er et øjebliksbillede, og dels bygger elevernes hidtidige skolegang.

5.2 Myternes potentiale

I det øjeblik man formår at åbne elevernes øje for det mytiske og religiøse sprog, bliver det muligt at arbejde med mytens indhold. Når man arbejder med mytens indhold, åbner man for en undervisning, som har et stort potentiale ift. elevernes eksistentielle dannelse.

Eleverne er ifølge fagets fagformål forpligtet på at arbejde med den religiøse dimension i undervisningen. L1 siger om den religiøse dimension:

> "*Der ligger, som jeg ser det, nogle iboende store spørgsmål i mennesker. Det er der ikke så meget plads til i så mange andre fag til at tale om det, og det kan man gøre ud fra forskellige religioner…Så det tænker jeg egentligt, det er sådan nogle af de der ting, som er lidt større end det vi lige går og forstår.*[9]".

L2 formulere med andre ord en lignende holdning: "*Vi kan være religiøse på forskellige områder, så det der med hele tiden at sætte tingene i perspektiv, og vi kan godt tage udgangspunkt i øhh en bibelhistorie, eller hvad det nu kan være*[10]"

Selvom ingen af lærerne inddrager Paul Tillichs teori om den religiøse dimension, genkendes nogle af deres anskuelser i teologens optik. De ser således begge på den religiøse dimension som en dybde dimension, hvor man er mere optaget af svar ift. livets mening end troen på Gud. Dette gør således religionsaspektet, som et almenmenneskeligt anliggende, som har relevans for alle mennesker uanset deres religiøse ophav. Det er således meningen, at eleverne kan bruge myterne til at spejle deres egene tilværelse i det mytiske univers, således at de kan stille spørgsmål i videnskaben og finde svar i teologien. Her skal svarene i

[8] Bilag 10.1.3
[9] Bilag 10.5.1
[10] Bilag 10.5.2

teologien ikke forstås som det eneste sande, men som symbolske fortællinger, som giver anledning til refleksion hos den enkelte.

I undervisningsforløbet læses den nordiske skabelse højt for klassen. Dette gøres ud fra den tese om at myternes narrative og forførende natur, er en vigtig del af det at møde myten på sit eget sprog (Buchardt, 2016). Derudover arbejder vi med den nordiske skabelsesmyte i fællesskab på klassen. Der arbejdes både med myten som genre, for at give eleverne et indblik i mytens potentiale men også med mytens betydning for de asetroende. Derefter skal eleverne selv i grupper bearbejde andre skabelsesberetninger ud fra de samme kriterier, og herefter fremlægge dette på klassen. Endelig diskuteres livets og jordens skabelse ift. de skabelsesberetninger, som der er blevet præsenteret[11].

Eleverne var meget forundret over, hvor meget myternes indhold lignede hinanden, selvom de var geografisk og tidsmæssigt langt væk fra hinanden[12]. E5 siger om det komparative arbejde med myterne: "*Det var også sjovt at man kunne se at andre mennesker, havde tænkt på nogle af de samme ting, som jeg måske nogle gange tænker.*" og E6 tilføjer: "*Ja også det at vi ikke er så forskellige. Vi er jo alle sammen mennesker, og det er nok meget godt at huske engang i mellem.*[13]". Når der arbejdes komparativt med myterne, møder man grundfortællinger fra kulturerne, som kan synes fjerne fra sig selv. Alligevel vil man i myterne se, at vi søger svar på de samme spørgsmål, og således ikke er så fjernt fra hinanden. Man arbejder således med den socialiserende del af dannelsen, hvilket har positiv indvirkning på vores evne til at respektere dem omkring os (Øhrstrøm, 2007).

Derudover arbejdede vi også med det individuelle aspekt af dannelsen. Når man arbejder med myternes indhold, og de spørgsmål som der stilles heri, samtidig med at man sammenholder det med elevernes eget liv og tilværelse, øger man altså elevernes kompetence til at forholde sig til deres egen eksistens jf. korrelationsmetoden (Tillich, Den glemte dimension, 1979). E6 siger *"Det er jo ikke fordi myterne gav mig et svar, men det fik mig til at tænke over nogle ting*[14]*."* Ifølge Paul Tillich har vi brug for den religiøse dimension, når vi bevæger os gennem livet af den horisontale dimension. Vi vil således hele vejen blive fulgt af det spirituelle, som symboliseres ved den vertikale dimension, og når rammer dybet, vil vi søge svar i teologien og derved i myterne. Det at E6 beskriver, at han ikke finder svar, er ikke et problem, eftersom meningen er, at vi skal rejse spørgsmålene og reflektere, uden nødvendigvis at finde et svar (Tillich, Den glemte dimension, 1979).

[11] Bilag 10.1.1
[12] Bilag 10.1.2
[13] Bilag 10.3.2
[14] Bilag 10.3.2

Det er således også her, eleverne opnår tilføring psykologisk ilt ift. den andenhenførende rettethed, hvor der er fokus på behovet med meningen med livet. Ifølge Jan Tønnesvang og Nanna Hedegaard tilføres denne ilt ved fx at vise mulige retninger i livet (Tønnesvang & Hedegaard, VITALISERINGSMODELLEN - en introduktion, 2015), hvilket der gøres, når der arbejdes med de forskellige skabelsesmyter, som hver har deres bud på hvordan jorden, menneske og guderne opstod. Psykoanalytiker og udviklingspsykologi Erik Eriksson peger på, at behovet for mening med livet er særlig vigtigt for børn og unge i den sene skolealder. De indgår her i den fase, som Erik Eriksson benævner som ungdomstiden, hvor den unge søger identitet og mening med livet. Hvis den unge ikke støttes i denne fase kan det ifølge Erik Eriksson føre til passiv uselvstændighed (Eriksson, 1968). Denne selvstændighed er nødvendig for at være demokratisk dannet, eftersom den indbefatter både deltagelse og medansvar (Undervisningsministeriet, 2016).

At arbejde med myterne har derfor et potentiale ift. den individuelle dannelse. Man arbejder med sig selv, ift. at skabe mening i tilværelsen, men samtidig møder man også forskellige religioner og livsanskuelser, som muligvis takles forskelligt i myterne, men oftest vil man finde tilbage til de samme urspørgsmål. Myterne skaber således også et rum for at arbejde med den socialiserede dannelse. Begge typer dannelse er kompetencer man kan bruge ift. personlig stillingtagen, medansvar og handling i det demokratiske samfund jf. kristendomskundskabs fagformål (Undervisningsministeriet, 2018).

5.3 Arbejdet med filosofi

Arbejdet med de mytologiske spørgsmål ligger som tidligere beskrevet op til refleksion. Denne refleksion kan trænes med filosofi i undervisningen. Derfor afrundes undervisningsforløbet af med at arbejde filosofisk med emnet tro. Jeg valgte emnet tro fordi forløbet med myter havde medført mange diskussioner ift. om man kunne tro på noget, hvad det ville sige at tro på noget og hvornår det er nok at tro for at skabe mening i tilværelsen.

Undervisningen var, jf. Lærke Groth og Dorete Kallesøe, struktureret som et undersøgende fællesskab (Groth & Kallesøe, 2016). Dvs. at undervisningens øvelser primært forgår i samarbejde enten som par, CL-grupper eller på klassen, hvilket som tidligere nævnt har positiv indvirkning på den tilhørsskabende vitalisering og mestringsudfordrende vitalisering. I gruppeøvelsen arbejder eleverne sammen om at lave et filosofisk barometer, hvor eleverne i fællesskab skal lægge en række papirer på gulvet med udsagn så som: ”Jeg kan stole på det, der står i min geografibog”, ”Jeg kender mine biologiske forældre” og ”Der eksistere en gud” i en prioriteret rækkefølge ift. hvad man kan tro på (Groth & Kallesøe, 2016)[15]. Den filosofiske undervisning kan være svær, fordi den stiller store krav til det metakognitive niveau, og fordi det stiller krav

[15] Bilag 10.1.1

til elevernes samtale- og tænkekompetencer. Derfor stilladseres diskussionen i gruppen ved at de undervejs i øvelsen får udleveret et stilladseringsark for "gode spørgsmål", som er konstrueret på baggrund af Lærke Groth og Dorete Kallesøes lommefilosof (Groth & Kallesøe, 2016). Jeg havde en oplevelse af, at alle eleverne deltog aktivt i øvelsen, og jeg oplevede også flere at eleverne havde noget at bidrage med til den efterfølgende klassediskussion[16]. E3, som er blandt de mest fagligt udfordrede elever, udtaler: "*Jeg synes det var rigtig svært til at starte med, men E6[17] var godt til at bruge det, så fandt jeg også ud af det. Og det hjalp faktisk med at få de sidste på papirer plads.[18]*". Dette indikerer således at tankerne bag den heterogene gruppe og stilladseringarket, har bidraget til eleveres filosofiske øvelse.

I den generelle evaluering på klassen beskriver eleverne øvelsen med det filosofiske barometer som den bedste[19]. Eleverne i interviewet er enige. E6, som er en fagligt stærk elev, siger bl.a: "*Ja det var interessant at se, hvordan folk debattere og blev ret insisterende om hvor de skulle ligge, og så kom man også til selv at tænke over nogle ting i nogle dage efter.[20]*" Den filosofiske undervisning har således sat spørgsmål og tanker i gang hos denne elev, som kan bidrage til hans eksistentielle dannelse. Det er således tydeligt, at den svageste og den stærkeste elev ikke har fået det samme ud af undervisningen, men ikke desto mindre har det påvirket dem begge. Dette understøttes af den forskning, der er foregået på Dunham University, hvor der peges på, at man kan arbejde med filosofi på alle niveauer (Gorard, Siddiqui, & See, 2015).

Den filosofiske undervisning understøtter altså den demokratiske dannelse på flere måder. Man tilegner sig kommunikative egenskaber, så som at kunne tænke og tale på egne og andres vegne, kunne argumentere for sine synspunkter på en måde så andre forstår dem og kunne lytte oprigtigt til andres synspunkter, hvilket alle er egenskaber, som bidrager til elevernes demokratiske dannelse (Hinge, 2018). Derudover gav emnet: "Vide vs. tro?" anledning til kritisk stillingtagen ift. autoriteter, som man normalvis ville følge, fx "Min lærer er veluddannet", således man rykker sig fra den væk fra spidsborgeren, som ureflekteret følger strømmen.

En af udfordringerne ved at anvende den filosofiske samtale i undervisningen er, at anvendelsen let kan blive for instrumentel (Buchardt, 2016). Det er således vigtigt at kunne afvige fra eventuelle metoder, således det tilpasses den enkeltes klasses behov. I det pågældende undervisningsforløb blev der anvendt inspiration fra "Samtalestruktur i syv punkter", som er en effektiv guide til hvordan man skal få eleverne i gang med den filosofiske samtale (Groth & Kallesøe, 2016). Den er dog tilpasset undervisningsforløbet fx

[16] Bilag 10.1.2
[17] En fagligt stærk elev
[18] Bilag 10.3.2
[19] Bilag 10.1.3
[20] Bilag 10.3.2

ved at rykke dannelsen af de filosofiske spørgsmål til senere i forløbet. Derudover vil den filosofiske samtale aldrig blive bedre, end den lærer som faciliterer samtalen. Flere kilder peger på at en engageret underviser er essentielt ift. at få undervisningen til at fungere optimalt (Buchardt, 2016; Groth & Kallesøe, 2016; Gorard, Siddiqui, & See, 2015). Ikke desto mindre ligger der et paradoks i, at læreren skal styre en samtale til at følge nogle værdier, som gør sig gældende i vores samfund, jf. den demokratiske dannelse, samtidig med eleverne forsøger at gøre sig fri af autoritære tænkning.

6.0 Diskussion

Selvom arbejdet med myter og filosofi har gode egenskaber ift. vores eksistentielle dannelse, demokratiske dannelse og vores almene læring møder kristendomskundskab stadig modstand ift., hvorvidt det passer ind i et sekulariseret og pluraliseret samfund. Modstanden går som oftest på, at faget er indhyllet i en kristen svøbe, som for længst burde have mistet sin magt. Karina Kjeldsen lavede i den forbindelse en Ph.D. i 2016, som der havde til formål, at undersøge kristendommens status i kristendomskundskab, og hun mener her at kunne konstatere, at kristendomskundskab fylder langt mere i faget end de øvrige religioner på baggrund af de didaktiserede læremidler, som findes til faget. Religionslærerforeningens formand John Rygdahl henviser til, at der er en pædagogisk årsag til, at man tager udgangspunkt i kristendom, eftersom vi geografisk befinder os et sted, hvor de fleste vil have lettest ved at tage udgangspunkt i denne religion. Derudover har vi i Danmark en metodefrihed, som gør at lærerne selv kan bestemme, hvordan de ønsker at undervise i emner, og derfor ikke behøver at følge lærerbogssystemerne (Pedersen & Meléndez, 2016).

Man kan i kølvandet på denne kritik overveje, om faget virkelig er fri for forkyndelse, eller dette blot er et ideal, som vi stræber efter. Faget har siden 1975, hvor faget løsrev sig endeligt fra kirken, haft fokus på at være kundskabsformidlende i stedet for forkyndende. Faget skiftede endda navn fra religion til kristendomsundervisning, for at understrege at skolen skulle være en sekular demokratisk institution. Man må her undre sig over at man i samme år indførte fritagelsesparagraffen, som gav forældre ret til at fritage deres børn undervisning i kristendom (Kristendomskundskab, 2017). Hvilken signalværdi har man sendt, når man på den ene side ændrer fagets navn, til at indeholde en bestemt ordlyd, samtidig med at man alligevel giver forældre ret til at fritage deres børn fra undervisningen.

Vejledningen for kristendomskundskab lægger op til, at der dannes rum for elevernes personlige forforståelse og erfaringer med udgangspunkt spørgsmålsfællesskab, som beskæftiger sig med tilværelsesspørgsmål, som ikke har noget endeligt svar. Derudover opfordrer vejledningen til anvendelse af bibelske tekster som udgangspunkt for tilværelsesspørgsmål (Undervisningsministeriet, 2016), men det er altså ikke forkyndelse, men kompetencer til at kunne udvikle sig, der er fokus på.

Enhver der har undervist i den narrative fortælling, kender dog dens muligheder som pædagogisk virkemiddel. Fortælling har en inddragende effekt, og skaber således en forførelse (Buchardt, 2016). Hvis man således i kampen mod forkyndelse ønsker at fjerne disse fortællinger, ender med at ødelægge den forførelse, som der ligger i fagets naturlige kraft. Ikke desto mindre skal man som underviser, være yderst opmærksom på de værdier man udstiller. Ifølge Jan Tønnesvangs teori om selvpsykologi, som beskriver hvad der foregår mellem mennesker i relationer, fx relationen mellem lærer-elev, peger han på, at læreren uundgåeligt vil og skal påvirke eleven på et plan, der rækker ud over undervisningens indhold (Hansen, 2001), så at forestille sig at en undervisning kan være neutral, er simpelthen pædagogisk og psykologisk usagligt. Den værdiløse undervisning vil så blive uvedkommende både for den enkelte elev og for samfundet.

Kristendomskundskab skal dog ikke være, og er ikke forkyndende, men den tager udgangspunkt i religioner, som betyder meget for mange mennesker verden over. I et samfund, hvor mange af sammenstødene med andre kulturer har grund i deres religiøse overbevisninger, kan man ikke undvære denne type undervisning i skolen. Indholdet, navnet og vægtningen i undervisningen kan og skal diskuteres løbende, men det er vigtigt, at den almindelige dansker ikke lader sig narre af navnet, men i stedet får en forståelse af, hvilke potentialer faget har for den enkelte og for samfundet. Religionsundervisning handler ikke om at skulle vælge sin religion, men det handler om mennesker. Det handler om, hvordan vi håndterer de iboende spørgsmål i os selv, og hvordan vi agerer med hinanden. Ønsker vi demokratiske borgere, som kan begive sig rundt i samfundet både nationalt og globalt, mener jeg, at forståelsen for religion er en uvurderlig ressource uanset, hvilken personlig holdning man måtte have til emnet.

7.0 Vurdering af undersøgelse

I nedenstående afsnit vil jeg vurdere mit projekts kvalitet med udgangspunkt i begreberne reliabilitet, validitet og generaliserbarhed.

Jeg har mht. til indsamlingen af empiri bestræbt mig på at formulere åbne og neutrale spørgsmål, hvor min forforståelse ikke påvirker respondentens svar. Følgende eksempel fra lærerinterviewet illustrerer dog det modsatte: ”*Oplever du at eleverne har modstand i faget?*” Ordet modstand signalerer her, at der er *modstand* i undervisningen.

Derudover må jeg forholde mig til at jeg i mit undervisningsforløb beskæftiger mig med mennesker, heraf oftest børn, som er en del af en kompleks virkelighed, som jeg tolker ud fra hermeneutiske principper (Willaa & Aagerup, 2016). Jeg har herunder og observeret eleverne samtidig med, at jeg har interageret med dem, hvorfor mine observationer ikke kan anses for objektive. Hertil følger også en betragtning om, at

jeg har indsamlet mine observationer under praktikken, hvor jeg fungerede som en ny og ukendt lærer for eleverne, hvilket også har påvirket situationen.

Endeligt må det tilføjes, at undersøgelsen omhandler elevernes dannelse, som dels ikke lader sig måle uden en række opstillede kriterier, og som kræver en længere proces, for at kunne måle en udvikling i en positivistisk optik. Undersøgelsen kan derfor kun fremstille hypoteser på baggrund af forskning og teorier, ift. hvad der ville kunne bidrage til elevernes demokratiske dannelse.

Min undersøgelsespopulation er forholdsvis lille, og den indsamlede empiri, kan derfor ikke vurderes som et repræsentativt udsnit af målgrupperne, således at der kan drages generaliseringer ift. alle 7. klasser og kristendomslærer i den danske folkeskole. Empirien er derimod et øjebliksbillede, som anvendes til at belyse fællestræk, som har været relevante for min undersøgelse.

8.0 Konklusion

Kristendomskundskab er et fag med et stort potentiale ift. til elevernes demokratiske dannelse. Man er dog nødt til at forholde sig til, hvordan man arbejder med emner som myter og filosofi, da det indebærer store krav ift. elevernes metakognition. Både i forhold til arbejdet med myter og filosofi skal der skabes et rum, hvor eleverne har lyst til at tale åbent og arbejde med sig selv. Det handler, således både om at styrke relationer indbyrdes mellem eleverne og lærer-elev-relationen, hvilket kan gøres vha. psykologisk ilt. Derudover er arbejdet med myterne afhængig af, at man får skabt et rum, hvor man anerkender det religiøse sprog. Man bør være opmærksom på, at eleverne som udgangspunkt vil møde myterne med det rationelle sprog, hvorfor de for dem ikke vil have nogen fornuft og mening at arbejde med. Man skal derfor åbne op for det religiøse sprogs symbolik og anerkende det som vedkommende, for at eleverne kan bruge myterne ift. eksistentiel udvikling.

Når det religiøse sprog anerkendes, kan man med myterne arbejde med livets store spørgsmål. Myterne bliver således et afsæt i almenmenneskelige spørgsmål, som åbner for refleksion i forhold til elevernes eget liv. Ifølge Paul Tillichs korrelationsmetode kan vi bruge myterne til at søge svar i teologien, og på denne måde øge vores individuelle dannelse. Myterne bliver således et spejl, som eleverne kan anvende ift. selvrefleksion og dannelse til det hele menneske. Når der arbejdes med myter på tværs af religioner, får eleverne samtidig en forståelse for, at uanset hvor forskellige vi er, stiller vi stadig de samme spørgsmål, hvorfor myterne kan bidrage til den socialiserede dannelse i form af en følelsen af åndsfrihed og ligeværd.

Det filosofiske arbejde med afsæt i myterne kan ligeledes bidrage til elevernes eksistentielle dannelse ved at arbejde med de store spørgsmål. Den filosofiske metode vil dog bidrage til, at eleverne tilegner sig kommunikative kompetencer, som kan bidrage til elevernes demokratiske dannelse. Derudover bidrager

undervisningen til at få eleverne til at tænke selvstændigt og reflekterende, hvilket har positiv indvirkning på elevernes generelle faglighed. Der er således mange fordele ved at inddrage arbejdet med myter og filosofi i kristendomskundskab både for den enkelte og for samfundet, hvorfor denne type undervisning må anses som værende aktuel, også selvom vi lever i et sekulariseret og pluraliseret samfund.

8.1 Perspektivering

Faget har gennemgået forandringer igennem de seneste år i form af indførelsen af vejledende forenklede fælles mål (Christensen E. , 2017) og ved at gøre kristendomskundskab til et eksamensfag (Mikkelsen, Ambitiøs eksamen i skolens mindste fag, 2006). Man kan overveje, hvilke konsekvenser disse tiltag vil have for et fag, som har til formål at åbne elevernes sind for flere svarmuligheder, at man opstiller læringsmål og eksamensopgaver, som på forhånd har opstillet kriterier for, hvilken erkendelse eleverne skal nå frem til. Man må derfor overveje, hvilken rolle man ønsker, faget skal have fremadrettet i evidensbaseret skoletid.

9.0 Litteraturliste

Bjerg, S. (2006). Korrelationsmetoden i Paul Tillichs teologi. I E. Harbsmeier, *Den religiøse dimensin - Paul Tillich og religionspædagogikken* (s. 25-36). Aros underviser.

Borup, J. (2005). *Hvad er en myte?* Hentet fra Religion.dk: https://www.religion.dk/undervisning/hvad-er-en-myte

Brahde, P. (02. 05 2017). *Filosofi*. Hentet 30. 04 2018 fra Den store danske: http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/filosofi

Buchardt, M. (2016). *Religionsdidaktik.* Forfatterne og Hans Reitzels forlag.

Bæksted, A. (2001). *Nordiske guder og helte.* Politikkens forlag A/S.

Christensen, E. (19. 05 2017). *Aftale: Tusindvis af bindende mål bliver vejledende*. Hentet 08. 05 2018 fra Folkeskolen.dk: https://www.folkeskolen.dk/608308/aftale-tusindvis-af-bindende-maal-bliver-vejledende

Christensen, M. V. (2015). Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere. I T. N. Rasmussen, S. H. Klausen, M. V. Christensen, L. Hedegaard-Sørensen, M. D. Rasmussen, L. Hillersdal, . . . M. Høyen, *Empiri* (s. 29-38). Kvan og forfatterne.

Clio Online. (2017). *Opsamling*. Hentet 16. 04 2018 fra ClioOnline: https://www.clioonline.dk/danskfaget/mellemtrin/emner/sprog/teksttyper/en-beskrivende-tekst/opsamling/voel-modellen/

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum.* Klim.

Eriksson, E. (1968). *Identitet og ungdomskriser.* Hans Reitzels forlag.

Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne. (2 2006). Hentet fra Folkeskolen.dk: https://backend.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf

Gammelgård, S. (2017). *Myten og dens funktion.* University College Nordjylland.

Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). *Philosophy for Children.* Hentet 05 2018 fra https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/EEF_Project_Report_PhilosophyForChildren.pdf

Grimmitt, M. (1998). Religionskundskabs opgave. I K. Rendtorff, *Religionskundskab og menneskelig udvikling - Forholdet mellem religion som fag i skolen og personlige, socialeog moralske kundskaber* (s. 195-258). Odense universitetsforlag.

Groth, L., & Kallesøe, D. (2016). *Lommefilosoffen - Håndbog i filosofi med børn.*

Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper.* Samfundslitteratur.

Hallbäck, G., & Jensen, H. J. (1998). *Gads bibelleksikon.* Gads forlag.

Hansen, J. T. (2001). Optakt: Om forholdet mellem de eksistentielle grundvilkår og selvets rettetheder. I J. T. Hansen, *Selvet som retttethed* (s. 241-246). Klim.

Harbsmeier, E. (2006). *Den religiøse dimension.* Aros Undervisere.

Harding, M., & Holm, K. (2014). *Johannes Sløk*. Hentet fra Gyldendal - Den store danske: http://denstoredanske.dk/Dansk_Biografisk_Leksikon/Kirke_og_tro/Teolog/Johannes_Sl%C3%B8khttp://denstoredanske.dk/Dansk_Biografisk_Leksikon/Kirke_og_tro/Teolog/Johannes_Sl%C3%B8k

Hedegaard-Sørensen, L. (2015). Praksisfortællinger og lektionsbeskrivelser. I T. N. Rasmussen, H. S. Klausen, L. Hedegaard-Sørensen, M. D. Rasmussen, L. Hillersdal, K. Nørtoft, . . . M. Høyen, *Empiri* (s. 39-50). Kvan og forfatterne.

Hinge, H. (26. 03 2018). *Filosofi med børn og dannelse til medborgerskab.* Hentet 06. 05 2018 fra Helle Hinge: http://hellehinge.dk/filosofimedboernogdannelsetilmedborgerskab/

Illeris, K. (2015). *Læring.* Samfundslitteratur.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden.* Hans Reitzels Forlag.

Jan Tønnesvang. (2018). Hentet 28. 04 2018 fra Psykologisk institut: http://pure.au.dk/portal/da/persons/jan-toennesvang(f072b567-e2da-4224-bf27-65548dad5621)/cv.html?id=41558355

Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning.* Alinea.

Kristendomskundskab. (30. 08 2017). Hentet 06. 05 2018 fra Kristlig dagblad: https://www.kristeligt-dagblad.dk/kristendomskundskab

Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation.* Hans Reitzels forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). *InterView - Introduktion til et håndværk.* Hans Reitzels Forlag.

Kønigsfeldt, A. (7. 11 2016). *Flertal af danskerne: Religion er ikke meget vigtig i mit liv*. Hentet 08. 05 2018 fra Dr.dk: https://www.dr.dk/nyheder/kultur/tro/flertal-af-danskerne-religion-er-ikke-meget-vigtig-i-mit-liv

Lindgreen, S. (19. 05 2011). *Folkeskolen skal ikke forkynde kristne myter*. Hentet 10. 05 2018 fra Religion.dk: https://www.religion.dk/synspunkt/folkeskolen-skal-ikke-forkynde-kristne-myter

Mikkelsen, M. (1. 12 2006). *Ambitiøs eksamen i skolens mindste fag*. Hentet fra kristlig-dagblad.dk: https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/ambiti%C3%B8s-eksamen-i-skolens-mindste-fag

Mikkelsen, M. (01. 12 2006). *Ambitiøs eksamen i skolens mindste fag*. Hentet 08. 05 2018 fra Kristlig dagblad: https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/ambiti%C3%B8s-eksamen-i-skolens-mindste-fag

Olesen, E. P. (2016). *Hver tiende elev er tosproget: Kun to procent af lærerne har ikkevestlig baggrund*. Hentet fra Folkeskolen.dk: https://www.folkeskolen.dk/595146/hver-tiende-elev-er-tosproget-kun-to-procent-af-laererne-har-ikkevestlig-baggrund

Otzen, B. (1990). Mytens begreb. I B. Otzen, H. Gottlieb, K. Jeppesen, & H. J. Jensen, *Myter i Det gamle Testamente.* Forlaget ANIS.

Pahuus, H. (2017). *Samtaler om eksistensen.* Aalborg universitetsforlag.

Pedersen, K. L. (16. 02 2016). *Danskerne vil have kristendomskundskab væk fra skoleskemaet*. Hentet 08. 05 2018 fra Dr.dk: https://www.dr.dk/nyheder/kultur/tro/danskerne-vil-have-kristendomskundskab-vaek-fra-skoleskemaet

Pedersen, K. L., & Meléndez, L. B. (22. 08 2016). *Nyt studie: Kristendom har særstatus i folkeskolen*. Hentet 08. 05 2018 fra Dr.dk: https://www.dr.dk/nyheder/kultur/tro/nyt-studie-kristendom-har-saerstatus-i-folkeskolen

Persson, C. P. (22. 01 2018). *Filosofi gør børn bedre til matematik*. Hentet 07. 05 2018 fra Videnskab.dk: https://videnskab.dk/kultur-samfund/filosofi-goer-boern-bedre-til-matematik

Petersen, A. K. (29. 11 2017). *Religion i skolen og gymnasiet er et fremragende dansk særtilfælde*. Hentet 08. 05 2018 fra Jyllandsposten.dk: https://jyllands-posten.dk/debat/kronik/ECE10069409/religion-i-skolen-og-gymnasiet-er-et-fremragende-dansk-saertilfaelde/

Richter, L. (04. 02 2009). *Kvalitet kan nemt måles og vejes ihjel*. Hentet fra Information.dk: https://www.information.dk/moti/2009/12/kvalitet-kan-nemt-maales-vejes-ihjel

Raaberg-Møller, S. (2016). Den religiøse dimension og det religiøse sprog. I I. T. Barret, M. P. Jellesen, & B. D. Stokholm, *Bestand og bevægelse.* Esistensen.

Raaberg-Møller, S. (2016). Den religiøse dimension og det religiøse sprog. I I. T. Barrett, M. P. Jellesen, & B. D. Stokholm, *Bestand og bevægelse - Religionsundervisning og religionspædagogik* (s. 66-80). Eksistensen.

Sløk, J. (2016). *Det religiøse sprog.* Lindhardt & Ringhof.

Stokholm, B. D. (2016). Kristendomskundskab og dannelse. I I. T. Barrett, M. P. Jellesen, & B. D. Stokholm, *Bestand og bevægelse - religionsundervisning og religionspædagogik* (s. 13-28). Eksistensen.

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

Tillich, P. (1995). *Mod til livet.* ANIS.

Tønnesvang, J., & Hedegaard, N. B. (2015). *VITALISERINGSMODELLEN - en introduktion.* Hentet fra http://klim.dk/files/assets/smagsproever_mm/vitalisering03.pdf

Tønnesvang, J., & Ovesen, M. (2012). *Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbejde - praksisudvikling på grundlag af integrativ selvpsykologi.* Klim.

Undervisningsministeriet. (20. 06 2016). *Retsinformation.dk*. Hentet fra Folkeskoleloven: https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=192527#id0cceca5d-4874-4911-bf5b-f0db67adc8c7

Undervisningsministeriet. (23. 12 2016). *Vejledning for faget kristendomskundskab*. Hentet 06. 05 2018 fra EMU Danmarks læringsportal: https://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-kristendomskundskab

Undervisningsministeriet. (2017). *Livsfilosofi og etik (obligatorisk)*. Hentet 12. 05 2018 fra EMU - Danmarks læringsportal: https://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/kristendomskundskab/7-%E2%80%93-9-klasse/livsfilosofi-og-etik-obligatorisk

Undervisningsministeriet. (2018). *Folkeskolens formål*. Hentet 28. 04 2018 fra Undernisningsministeriet: https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal

Undervisningsministeriet. (2018). *Kristendomskundskab - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet 30. 04 2018 fra EMU - Danmarks læringsportal: https://www.emu.dk/modul/kristendomskundskab-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning

Willaa, K., & Aagerup, L. C. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder.* Hans Reitzels forlag.

Øhrstrøm, D. (05. 06 2007). *Dannelse er at komme til sig selv*. Hentet 05. 05 2018 fra Kristlig dagblad: https://www.kristeligt-dagblad.dk/liv-sj%C3%A6l/dannelse-er-komme-til-sig-selv

10.0 Bilag

10.1 Undervisningsforløb

10.1.1 Status, mål og aktivitetsplan

Status

Undervisningen forgår i en 7. klasse med 27 elever, og strækker sig over 9 lektioner.

Formål

Formålet med undervisningen er at give eleverne indsigt i den nordiske mytologi, samt at åbne deres øjne for det mytiske sprog, således at de vha. filosofiske refleksioner over myterne kan åbne for mulige svar på menneskelige grundvilkår.

Kristendomskundskab - 7-9. klasse

Kompetencemål: Livsfilosofi og etik

Kompetenceområde: Eleven kan forholde sig til den religiøse dimensions indhold og betydning ud fra grundlæggende tilværelsesspørgsmål og etiske principper.

Livsfilosofi – fase 1

Færdighedsmål Eleven kan reflektere over betydningen af den religiøse dimension i grundlæggende tilværelsesspørgsmål.

Vidensmål Eleven har viden om trosvalg i forhold til grundlæggende tilværelsesspørgsmål.

Trosvalg og tilværelsestydning – fase 1

Færdighedsmål Eleven kan diskutere sammenhænge mellem forskellige trosvalg og tydninger af tilværelsen.

Vidensmål Eleven har viden om sammenhæng mellem forskellige trosvalg og tydning af tilværelsen.

Sprog og skriftsprog – Fase 1

Færdighedsmål Eleven kan målrettet læse faglige tekster og sprogligt nuanceret udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold, formål og struktur

Vidensmål Eleven har viden om komplekse fagord og begreber samt faglige teksters formål og struktur (Undervisningsministeriet, 2017)

Læringsmål

- Eleven har kendskab til enkelte myter fra den nordisk mytologi, herunder skabelsen
- Eleven kan målrettet læse en tekst om nordiske guder med læseformål
- Eleven kan med egne ord forklare hvad der kendetegner en myte
- Eleven kan forholde sig til hvad den nordiske mytologi fortæller om asetroende

- Eleven kan reflektere over mytens indhold og perspektivere det til eget liv
- Eleven kan i fællesskab med andre filosofere over troens betydning for mennesket

Aktivitetsplan

Lektion	Aktivitet

Lektion 1-3	• Teaser: Film (Intro til Valhalla)
	• VØL-model
	• Evalueringsbarre
	• Fokuslæsning: Læs om Nordisk Mytologi i CL-grupper med rollefordeling
	  ○ En der læser højt
	  ○ En som finder svære ord/nøgleord, som skal forklares.
	  ○ En som noterer et referat og betydningen af det svære ord/nøgleord
	  ○ En som stiller et undringsspørgsmål
	• Vidensdeling i grupperne og opsamling på klassen
	• Læs om nordiske Guder
	  ○ Gruppeøvelse: Lav brainstorm over hver af guderne
	  ○ Ved i mere selv?
	  ○ Man kan eventuelt gå på nettet og søge videre.
	• Opsamling på klassen (lav alle mindmapsene på tavlen)
	  ○ Supplering med myter om de forskellige guder
	• Evt. oplæsning af en nordisk myte (kampen mellem aserne og vanerne)

Lektion 4-6	• Klassediskussion: Hvad er en myte
	• Oplæg om myter (PP)
	• Oplæsning af den nordiske skabelse
	• Diskuter i fællesskab hvordan vi kan se det er en myte
	• CL-Gruppeøvelse: Lav en fremlæggelse af en nordisk myte
	  ○ Lav en genfortælling af myten
	  ○ Beskriv hvordan man kan se at der er tale om en myte
	  ○ Overvej hvad myten fortæller os om de asetroende
	  ○ Har I selv overvejet svaret på mytens emne?
	• Fremlæggelse på klassen
	• Klassediskussion:
	  ○ Hvilke spørgsmål arbejder myterne med?
	  ○ Har I selv overvejet de samme spørgsmål?

Lektion 7-9	• Repetition: Hvorfor har vi myter • Hvorfor har vi brug for forklaringer og tro? • Individuel øvelse: Giv eksempel på noget du tror på • Filosofiske øvelser i CL-gruppe/eller på klassen • Opstartsspørgsmål på klassen: Betyder det noget om man tror eller ved noget? • Øvelse om tro eller viden (udvælg eventuelt enkelte afhængig af tid) • Filosofisk barometer ift. at tro

	• Opsamlende klassediskussion • VØL-modellen færdiggøres • Evalueringsbarren færdiggøres • Mundtlig evaluering (hvad var godt/mindre godt)

10.1.2 Uddrag af egne refleksion og notater fra undervisningen

Refleksioner fra 1-3 lektion

Jeg er meget opmærksom på min fremtræden i de første timer. Jeg har tidligere haft god erfaring med at anvende Olga Dysthes teorier i min klasseledelse, og vælger derfor at have et stort fokus på autentiske spørgsmål og optag. Jeg har et umiddelbart indtryk af, at navnlig optag virker godt for eleverne ift. den mestringshenførende rettethed. Flere af eleverne markerer kort efter igen.

Refleksion fra 4-6 lektion

Jeg indledte i dag min undervisning med at spørge ind til klassens kendskab til myter. Jeg noterede følgende svar på spørgsmålet: ”Hvad er en myte?”:

- ”En gammel historie.”
- ”Det med Adam og Eva er vel en myte.”
- ”Det er bare sådan nogle gamle historier som ikke passer.”
- ”Myter behøver ikke have noget med biblen at gøre. Det kan også være om den afskyelige snemand.”

Vi tog umiddelbart fat i at tale om bibelens skabelsesberetning og syndefaldsmyte, da alle have et kendskab til disse myter. Jeg noterede følgende svar ift. spørgsmålet: Hvad denne myte kunne fortælle os noget om:

- ”Hvordan man troede jorden blev skabt i gamle dage”
- ”Det er sådan kristne tror jorden er skabt”

Jeg noterede følgende ift. spørgsmålet ”Kan vi bruge myten til noget i dag?”

- ”Ja, det er en god historie”
- ”Man ved bedre i dag. Mennesket nedstammer fra aberne og ikke fra to mennesker”
- ”Jeg tror godt man kan bruge den til at forstå mennesker, hvis man lærer at forstå det den sådan handler om”

Undervisningen i dag har været præget af en del frontal undervisning, og derfor har jeg brugt meget tid på at inddrage eleverne. Jeg ønsker at få eleverne med i klassediskussioner, derfor lader jeg dem først overveje forskellige spørgsmål i par, inden vi tager diskussionen på klassen. På den måde får jeg hørt manges svar, når jeg går mellem dem og kan derved undersøge mine tegn på læring, og samtidig giver det alle mulighed for at overveje sine svar, således at det ikke kun bliver de hurtigste elever, som får ordet. Jeg synes metoden fungerer godt, og jeg får langt flere forskellige elever på banen i klassediskussionerne, når de har fået mulighed for at overveje svarene først.

…

Under klassediskussion efter fremlæggelsen taler vi meget om myternes forbindelse til vores tro, menneskesyn og universelle spørgsmål. Eleverne er meget overraskede over de mange ligheder på tværs af både kulturelle og historiske afstande.

Refleksion fra 7-9 lektion

Det mest opsigtsvækkende i dag var dog arbejdet med det filosofiske barometer. Under gruppeøvelsen summede hele gangen af liv, og der var diskussion i alle grupperne. Jeg var glædeligt overrasket over at se, at selv E7 deltog med stor passion. Jeg overvejede om stilladseringsarket med gode spørgsmål ville ødelægge det gode flow, og ligge for meget pres på de svageste elever, men valgte alligevel at dele dem ud, for at se om det ville ændre diskussion. Fire ud af fem grupper brugte dem aktivt, selvom de gav udtryk for at det var svært. Den sidste gruppe var meget optaget af diskussionen om, hvorvidt der eksisterer en Gud. E8 synes det var et voldsomt at placere dette kort, hvor han ikke kunne acceptere pladsen. Jeg spurgte ham, hvorfor det betød så meget for ham. Han svarede det var noget meget personligt, og noget som havde stor betydning for hvem han var.

Under klasseopsamlingen havde alle elever noget at bidrage med. Dette gjaldt også de fagligt svageste elever, som jeg havde svært ved at få til at deltage i den tidligere undervisning. Jeg måtte til sidst afrunde samtalen pga. tid.

10.1.3 Opsummering af evaluering af forløbet

Fra den mundtlige evaluering i 7. klasserne. Dette valgte jeg primært fordi, at jeg har indtryk af disse klasser er åbne nok til at kunne give en ærlig vurdering mundtligt. Eleverne fremhævede i begge klasserne det filosofiske barometer og symbolundervisningen som de bedste øvelser. Det filosofiske barometer gav anledning til fysisk aktivitet, hvilket spredte stor glæde. I øvrigt fik vi talt om mange personlige ting, hvilket havde en god indvirkning på relationerne. Til gengæld var de ikke helt sikre på, hvorfor de synes godt om symbolundervisningen ud over, at de syntes det var spændende, og at det gjorde det lettere at forstå myterne, når man talte om deres symbolske indhold.

Endelig var der stor tilfredshed med variationen i undervisningen, hvor de følte, at der havde været plads til mere end udelukkende at arbejde med tekster, hvilket var positivt ift. at eleverne har arbejdet med flere tekster gennem forløbet, uden de tilsyneladende har fundet det for dominerende.

De havde svært ved at pege på noget negativt, men de fortalte, at de generelt ikke brød sig om at sidde stille og læse, men det synes de ikke, der havde været nær så meget af i dette forløb, som de plejede i deres religionsundervisning, så de var generelt godt tilfredse.

10.2 Interviewguide til elevinterviews

Briefing

- Det handler om jeres forhold til kristendomskundskab, og så skal vi tale om den undervisning vi havde sammen.
- Det er vigtigt ikke at afbryde.
- Nogle spørgsmål spørger jeg alle om, andre opfølgende spørgsmål er kun til enkelte.
- Hvis en anden taler, markere man hvis man har en kommentar.
- I er sikret anonymitet
- Der er ingen forkerte svar, eftersom det er jeres umiddelbare holdninger og tanker, jeg ønsker.

Spørgsmål ift. spørgeskemaer

- Hvad synes I om at have kristendomskundskab?
- 26/27 i 7. klasse har svaret at faget kristendomskundskab aldrig/kun nogle gange er spændende. Hvorfor tror I det er sådan?
- Hvad skal der til, for at det bliver mere spændende?
- Ved I, hvorfor I arbejder med emnerne i faget?
- Er faget relevant for jer?
- Er det et vigtigt fag i folkeskolen?
- Har det nogen betydning, om man er praktiserende troende?
- Hvorfor skal man/hvorfor skal man ikke have kristendomskundskab i skolen
    - Burde faget afskaffes?
- Hvordan ville den ideelle kristendomskundskabsundervisning være?

Spørgsmål ift. undervisning

- Hvad husker I fra vores undervisningsforløb?
- Hvad var godt/mindre godt ved undervisningen?
- Var der noget I følte, I kunne bruge?
- Var der noget, som var anderledes fra den kristendomskundskabsundervisning i er vandt til?

10.3 Uddrag af elevinterview

10.3.1 Elevinterview med fokusgruppe 1 (E1, E2, E3)

…

Int. Ok. Når man skal snakke sammen, betyder det så noget, hvordan man har det i klassen?

E2 Hvis ikke man har det godt i klassen, så gider jeg ikke snakke med dem om sådan noget religions-noget.

E3 Nej så har man ikke lyst til, at tale om noget der er personligt. (Den forhenværende kristendomslærer) var altid i godt humør, og så blev vi også i godt humør, og så var det lettere at tale sammen.

Int Så man har det bedre, når læreren er glad?

E3 Ja jeg bliver i hvert fald mere tryg, når jeg er glad for min lærer.

…

Int Her kalder I jo faget religion? Officielt hedder faget jo kristendomskundskab – Hvad synes I er det bedste navn til faget?

E3 Dem der har kristendomskundskab, hører jo kun om Jesus og sådan, men når det hedder religion, så kan man hører om alle mulige guder. Det er mere spændende synes jeg – så lærer man mere om andre.

Int Var der mere, I synes, jeg skal have med omkring religion?

E2 Vi skal have mere aktivitet og mere snak ind i undervisningen. Så lærer vi mere.

Int Kan I huske noget om den undervisning, vi havde sammen?

E1 Ja det der vi lavede på gangen.

Int Det filosofiske barometeret?

E1 Ja.

Int Hvad kan du huske om det?

E1 Det var sjovt.

Int Hvad gjorde det sjovt?

E1 At vi talte sammen og gik rundt. Det er sjovere at sidde stille hele tiden.

Int Hvordan fungerede det med spørgsmålsarket?

E1 Jeg synes det var rigtig svært til at starte med, men E6 var godt til at bruge det, så fandt jeg også ud af det… Og det hjalp faktisk med at få de sidste på papirer plads.

…

9.3.2 Elevinterview med fokusgruppe 2 (E4, E5, E6)

…

E4 Nej jeg synes det er spændende, at lære noget nyt hver dag, eller noget gammelt. Det er jo fra gammel tid.

Int Ja det er historiedelen. Kristendomsdelen er vel ikke nødvendigvis kun…

E5 Men er det rigtigt det de fortæller?

Int I hvad?

E5 I sådan noget myte-noget?

Int Myterne er det jo mere bud på sandheden, så man går ind og ser på de forskellige religioners bud på verden.

E5 Nå ok.

Int Der er jo ingen som kan sige til dig, at du skal tro på Guds eksistens eller at Allah er den store. Det skal du jo have love til at afgøre selv.

E5 Det er jo troen, der gør det.

...

Int Var der noget af det, I havde, I synes I kunne bruge?

E5 Det der ude på gangen.

E6 Ja det var interessant at se, hvordan folk debatterer og blev ret insisterende om, hvor de skulle ligge, og så kom man også til selv at tænke over nogle ting i nogle dage efter.

E5 Ja det synes jeg også

E4 Ej det ville jeg også have været med til. Kan vi ikke gøre det igen?

...

Int Kan I huske vores arbejde med myterne?

E6 Ja det var virkelig interessant. Jeg har for eksempel arbejdet med Adam og Eva mange gange, men havde aldrig tænkt, at det havde noget med mig at gøre.

Int Føler du da det nu?

E6 Jahh det synes jeg. Nu kan jeg ligesom forstå, hvorfor den er skrevet, som den er. Ellers synes jeg jo ikke, man kan tage den seriøst. Det er jo ikke fordi, myterne gav mig et svar, men det fik mig til at tænke over nogle ting.

E5 Det var også sjovt, at man kunne se, at andre mennesker havde tænkt på nogle af de samme ting, som jeg måske nogle gange tænker. Altså fx hvorfor vi er her på jorden.

E4 Ja

E6 Ja også det at vi ikke er så forskellige. Vi er jo alle sammen mennesker, og det er nok meget godt at huske engang i mellem.

…

10.4 Interviewguide til lærerinterview

Hvilken lærer er du:

- Hvornår blev du færdiguddannet?
- Hvilke erfaringer har du med at undervise?
- Hvad bør være det vigtigste i kristendomsfaget ifølge dig?
- Hvordan vil du prioritere følgende emner Kristendom, livsoplysning og ikke-kristne religioner i undervisningen?
- Ser du kristendom som et kompetence- eller kundskabsfag? Hvordan kommer det til udtryk i din undervisning?
- I forenklede fælles mål står der, at der skal undervises i den religiøse dimension, hvordan forstår du begrebet, og hvordan kommer det til udtryk i din undervisning?
- Hvordan håndterer du udfordringen med at være ikke-forkyndende i din undervisning?
- Er én lektion om ugen nok til at arbejde med de vejledende forenklede fælles mål?
- Skal faget være selvstændigt eller var det bedre det gik ind under fx historie/samfundsfag?
- Skal det være et eksamensfag? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Rummer faget det det skal ift. forenklede fælles mål?
    - Planlægger du din undervisning ud fra forenklede fælles mål?
    - Hvis ikke – hvad er dit udgangspunkt?

Elevernes motivation ift. kristendomskundskab:

- Hvordan oplever du elevernes forhold til faget?
    - Finder de faget relevant?
- Hvordan oplever du elevernes generelle motivation i undervisningen?
- Oplever du at eleverne har modstand i faget?
    - Hvilken type modstand? / Hvordan håndterer du den modstand?
- Hvornår oplever du størst opbakning/motivation i undervisningen?
- Har du indtryk af at eleverne oplever det som et kompetencegivende fag?
    - Hvad gør du for at eleverne oplever faget som kompetencegivende?
- Har du indtryk af at eleverne finder faget relevant, uanset deres religiøse ståsted?
- I hvor høj grad har faget forældrenes opbakning?
- I hvor høj grad har du ledelsens opbakning?
- Har du fokus på at skabe et læringsrum, hvor eleverne er trygge ved at tale om deres egen tro/meninger?

- Hvad gør det ved undervisningen?
- Hvad kræver det af din relationskompetence?

Kristendomskundskab og dannelse

- Tænker du på dannelse i din undervisning, og hvordan kommer det til udtryk?
- Anvender du filosofi i din undervisning og hvordan?
  - Hvilken effekt har det i forhold til elevernes dannelse?
- Anvender du myter i din undervisning og hvordan?
  - Hvilken effekt har det i forhold til elevernes dannelse?
- Hvordan vægter du dannelse ift. uddannelse?
- Hvordan evaluerer du på elevernes dannelse?

10.5 Uddrag af lærerinterview

10.5.1 Lærerinterview med L1

Int Der står det her om den religiøse dimension i de forenklede fælles mål. Hvordan forstår du det begreb?

L1 Øhm, det er faktisk noget af det, som jeg har haft lidt svært ved sådan helt at definere. Øhh, jeg prøve at tænke det, som det der med, når vi går og siger der er mere mellem himmel og jord, øhh, hvordan oplever eleverne det i deres hverdag. Når de oplever noget de ikke kan forklare, eller når en 4-årig lige pludselig spørger, hvad sker der egentligt når man dør. Der ligger, som jeg ser det, nogle iboende store spørgsmål i mennesker. Det er der ikke så meget plads til i så mange andre fag til at tale om det, og det kan man gøre ud fra forskellige religioner, ligesom man kan belyse det på forskellige måder, men også fordi det bare er sådan et fag, hvor der er plads til at filosofere. Så det tænker jeg egentligt, det er sådan nogle af de der ting, som er lidt større end det vi lige går og forstår.

…

Int Så vil jeg egentligt gerne videre til elevernes motivation. Hvordan oplever du generelt dine elevers motivation?

L1 Jeg oplever dem enormt interesseret, idet det er et samtalefag, hvor der er plads til, at de kan spørge om noget, der ligger ud over den tekst vi har læst. Man kan få lov til at tænke i de lidt større spørgsmål. Jeg tror også det her med, tit så er det jo også et fag, hvor der jo ikke kun et rigtigt svar. Man kan snakke lidt mere om det.

Int Hvad gør det for din relation til den enkelt og klasserummet, at det er et snakkefag.

L1 Jeg elsker jo at få lov til at have religion, og især hvis jeg er klasselærer for en klasse, fordi det netop – altså jeg synes, relationsarbejdet er netop så vigtigt i den sammenhæng. Skal man have en samtale, så skal det være trygt. Man skal kunne sige ting, uden at der bliver grinet, eller uden man føler, at der er noget rigtigt eller forkert. Der skal være plads til, at man kan dele nogle tanker. Så kan det godt være man må snakke om det og sige: ”Jarhh, det er måske lidt langt

uden", men at det er gyldigt, at tænke store tanker, uden det nødvendigvis er noget, man kan slå op i en stor bog.

Int Nu siger du, at du elsker at have religion i en klasse, hvor du er klasselærer. Du har haft religion i en del år, så du har nok også haft de klasser, som man kun har til en times religion om ugen?

L1 Ja.

Int Hvad gør det ved faget?

Lærer Det er svært, fordi det stiller rigtig store krav til ens relationsarbejde. Det er virkelig svært. Generelt er det jo svært, at komme så kort tid i en klasse, og i et fag som religion, kan det være direkte ødelæggende. Det kræver virkelig at man kan skabe et trygt rum, hvis denne her samtale skal kunne lade sig gøre, og det er jo det, der er det fede i faget. Så hvis man kun er ugens gæst, er det virkelig op ad bakke. Så det er klar fedest og mest udbytterigt, at have faget i en klasse, man også har andre fag i.

Int Hvad er det der gør at det bliver svært?

L1 Jamen det er ikke muligt at lave en udbytterig undervisning om de eksistentielle temaer, hvis ikke jeg har en god relation til mine elever – eller hvis ikke de har det godt med hinanden for den sags skyld. Så bruger vi for meget krudt på det i stedet for egentligt at tale sammen.

…

10.5.2 Lærerinterview med L2

…

Int I FFM der står der, at der skal undervises i den religiøse dimension. Hvordan forstår du det begreb, og er det noget, der kommer det udtryk i din undervisning?

L2 Jamen jeg tænker det er, jamen religiøs dimension, men religion kan jo være mange ting. Vi kan være religiøse på forskellige områder. Så det der med hele tiden at sætte tingene i perspektiv, og vi kan godt tage udgangspunkt i øh en bibelhistorie, eller hvad det nu kan være; en etisk problemstilling eller et andet, at man godt kan – at den her religiøse – at religiøsiteten – at se den som et – et begreb, som vi på en eller anden måde alle sammen har i os. Om vi er super fodboldfans eller om vi er Jehovas vidner – vi har alle sammen et eller andet, vi er lidenskabelige omkring. Så hvis man kan drage de paralleller, så tror jeg langt hen ad vejen, at eleverne er mere med på, hvad den religiøse dimension ku' være.

…