WISEflow
Europe/Copenhagen(CEST)
27 Mar 2015

University College Nordjylland

A-484-11-77 BA KR

BA Kristendom

Prædefineret information

Startdato:	12-03-2015 09:00	**Bedømmelsesform:**	Dansk 7-trinsskala
Slutdato:	27-03-2015 12:00	**ECTS:**	10
SIS-kode:	JE000314		
Intern bedømmer:	Inger Toftgaard Barrett		
Intern bedømmer:	Pia Susanne Frederiksen		

Deltager

Navn:	Johanne Randrup Hejslet
UCN ID:	1012995@ucn.dk

Information fra deltager

Lærer/Underviser *:	Inger Toftgaard Barrett og Pia Susanne Frederiksen
Titel *:	Kristendomskundskabsfagets dannelsespotentialer inden for en målstyret kontekst
Sideantal *:	45 sider (alt inkluderet), hvor selve opgaven svarer til 34,7 normalsider

Professionsbacheloropgave
Læreruddannelsen
UCN Aalborg

Johanne Randrup Hejslet
Studienr.: A110089
Foråret 2015

Læreruddannelsen Aalborg

Kristendomskundskabsfagets dannelsespotentialer inden for en målstyret kontekst

Navn:	Johanne Randrup Hejslet
Studienr.:	A110089
Stamhold:	11.10
Fag:	Kristendomskundskab/Religion
Faglig vejleder:	ITB - Inger Toftgaard Barrett
Pædagogisk vejleder:	PSF - Pias Susanne Frederiksen
Antal sider i alt, inkl. forsiden	45 sider (alt inkluderet) Selve opgaven (ekskl. forside, indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag) fylder 90.090 tegn (inkl. mellemrum og fodnoter) svarende til 34,7 normalsider á 2.600 tegn
Titel på bacheloropgaven (kommer til at stå på eksamensbevis)	Kristendomskundskabsfagets dannelsespotentialer inden for en målstyret kontekst
"Min opgave må senere benyttes til undervisnings- og/eller udviklingsformål" Accept ved min underskrift	Ok.

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse ..... **side 2-4**
Indledning ..... **side 5-6**
Problemformulering ..... side 6
Metode ..... **side 7-8**
Begrebsafklaring og teoretisk afsæt ..... **side 9-16**
Dannelse og kompetence ..... side 9
Konkurrencestaten ..... side 9-10
Den religiøse dimension ..... side 10-11
Løgstrup og skolen ..... side 12-13
Tilværelsesoplysning ..... side 12
To kulturoverleveringer ..... side 12
Fortællingen ..... side 12-13
Karaktertræk ..... side 13
Læringsmålstyret undervisning ..... side 13-15
Synlig læring ..... side 14-15
Uren pædagogik ..... side 15-16
Analyse ..... **side 17-28**
Folkeskolens formål ..... side 17-21
Videre uddannelse ..... side 17-18
Fortrolighed og forståelse ..... side 18
Den enkelte elevs alsidige udvikling ..... side 18-19
Arbejdsmetoder ..... side 19
Erkendelse og fantasi ..... side 19
Tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle ..... side 20
Skolens virke ..... side 20
Yderligere bemærkninger ..... side 20-21
Fagformål for kristendomskundskab ..... side 21-23
Den religiøse dimension ..... side 21-22
Kristendommen, bibelske fortællinger samt andre religioner og livsopfattelser ..... side 23

Personlig stillingtagen, medansvar og handling ..... side 23
Yderligere bemærkninger ..... side 23
Forenklede Fælles Mål for kristendomskundskab ..... side 23-27
Målene ..... side 24
Læseplanen og bilagene ..... side 25
De tværgående emner ..... side 25-26
Vejledningen ..... side 26
Yderligere bemærkninger ..... side 27
Opsummering ..... side 27-28
Didaktiske overvejelser ud fra egen empiri ..... side 28-31
Tilrettelæggelse af en målstyret undervisning med usynlige mål ..... side 28-30
Baggrunden ..... side 28-29
Fagets åbenhed ..... side 29
Målstyret undervisning med usynlige mål ..... side 29-30
Observationer fra min undervisning ..... side 30
Kort analyse af min undervisning ..... side 30
Empiriske uddrag og konklusioner ..... side 30-31
Kritik af egen empiri ..... side 31
Reflekterende diskussion ..... side 32-35
Vil et jobopslag til lærer stadig kunne ses i fremtiden? ..... side 32-33
Læring frem for undervisning ..... side 32
Medlæring ..... side 32
Fokus på kompetencer som mål ..... side 33
Der er forskel på en medicinsk verden og en pædagogisk verden ..... side 33
Kan angst og stress forebygges ved at prioritere den religiøse dimension? ..... Side 33-35
Vi lever horisontalt ..... side 33-34
Forebyggelse af angst og stress ..... side 34
Undervisning ..... side 34
Kristendomskundskabsfagets særlige muligheder ..... side 34-35
Konklusion og vurdering ..... side 35-36
Perspektivering ..... side 37
Lene Tanggaard ..... side 37
Gert J. J. Biesta ..... side 37

Litteraturliste ..... **side 38-40**

Bøger, kapitler, artikler og interviews ..... side 38-39

Andre publikationer ..... side 39-40

Internetsider ..... side 40

Bilag ..... **side 41-45**

Undervisningsgang 1 ..... side 41

Undervisningsgang 2 ..... side 42

Undervisningsgang 3 ..... side 43

Undervisningsgang 4 ..... side 44

Undervisningsgang 5 ..... side 45

Indledning

I 2014 udkommer Svend Brinkmanns bog "Stå fast" som et opgør med tidens udviklingstrang. Han sætter sig op imod det krav, der er i tiden til evig omstilling og forandring, med det formål at præsentere en mere realistisk indstilling til livet, som kan være et alternativ til denne udviklingskultur.[1] Ved at læse denne bog får man hurtigt et indtryk af, at den er skrevet med en lettere ironisk tilgang, men at der alligevel også er en gennemgående, aktuel rød tråd af dyb alvor og stor seriøsitet. Begrebet "stå fast" er blevet til som et kompromis mellem det at have fødder og det at slå rødder. Disse to udtryk er metaforer for henholdsvis det at være mobil, flydende og foranderlig samt det at være forbundet til noget.[2] Selv om det ikke er let at slå rødder, kan man, ved ikke kun at fokusere på og efterleve sine fødders mobilitetsevne, dvæle ved den egenskab, der også ligger i dem og gør en i stand til at stå fast.[3]

Med inspiration fra de stoiske filosoffers livsfilosofi har Svend Brinkmann formuleret syv punkter, som kan hjælpe en med at stå fast. De lyder således: *"1. Hold op med at mærke efter i dig selv. 2. Fokuser på det negative i dit liv. 3. Tag nej-hatten på. 4. Undertryk dine følelser. 5. Fyr din coach. 6. Læs en roman - ikke en selvhjælpsbog eller en biografi. 7. Dvæl ved fortiden."*[4] At udleve disse punkters forslag tænkes umiddelbart ikke at blive bifaldet i et samfund spækket med dynamiske begreber som omstilling, innovation, forandring, effektivisering og udvikling. Det, der er ny viden i dag, er forældet i morgen, og når ingen ved, hvad morgendagen bringer, er diverse kompetencer at foretrække på en persons cv frem for nogen anden viden eller egenskab.

Selv om Brinkmanns bog ikke er skrevet inden for eller direkte henvendt til en skolekontekst, så er det alligevel oplagt at drage nogle paralleller fra denne antiselvhjælpsbog, som Brinkmann selv betegner den[5], til folkeskolen, idet mange af den accelererende samfundskulturs karakteristika synes at sætte deres præg på den måde, man tænker skole på i dag. Brinkmann mener, at hvis man kun lader sig rive med af accelerationen og ikke husker at stoppe op, så kommer man som person til at mangle integritet, mens man også risikerer at gå glip af væsentlige dimensioner af tilværelsen.[6] Disse tilværelsesdimensioner kan i tråd med samfundets påvirkning af folkeskolen tænkes allerede at være manglende her, og så er det, det bliver yderst

[1] Brinkmann 2014, side 7
[2] Brinkmann 2014, side 13
[3] Brinkmann 2014, side 16
[4] Brinkmann 2014, side 22
[5] Brinkmann 2014, side 18
[6] Brinkmann 2014, side 17

interessant at diskutere, hvad det er for en skole, der skal udgøre fundamentet for den opvoksende generation og fremtidige generationer. Folkeskolen er noget, vi alle sammen tilbydes at stifte bekendtskab med over en tiårig periode af vores barndom og ungdom, og som alment dannende institution og grundlag for vores samfund, er det forventeligt, at den fremmer alle væsentlige dimensioner af tilværelsen. Hvad der er væsentlige dimensioner er måske bare ikke at definere som noget, der plejer at være på den ene eller anden måde, fordi ingen af disse måder måske er tidssvarende længere.

Der har i en del år været tale om, at velfærdsstaten ikke kan finansiere sig selv, og at vi derfor må og skal være på vej ind i en ny tid med en tilhørende anderledes samfundsform. Da Danmark hovedsagligt er blevet et videnssamfund, er det inden for det felt, vi skal levere vores primære produkt fremtidigt for at kunne klare os. Det er der vist ikke rigtig nogen, der er i tvivl om længere. Derfor har resultaterne af diverse internationalt sammenlignende tests været skræmmende at få frem for dagens lys, når det har vist sig, at Danmark bestemt ikke ligger i toppen som håbet eller forventet. Konkurrenceevnen skal sikres, og derfor skal danske skolebørn være blandt de dygtigste i verden målt på internationale tests som PISA.[7] Brinkmann tiltror sådan et fokus en overfladisk tilgang til viden, hvilket er medvirkende til at skabe den overfladiske tid, som, han siger, vi lever i.[8] Som en modstand mod denne overfladiskhed har Brinkmann været med til at udtrykke en uren pædagogik.

Som snart uddannet kristendomskundskabslærer er jeg interesseret i at undersøge, hvordan dette fag, som jeg ser som et alment dannende fag, berettiger sin egen eksistens og fungerer i et samfund, der kritiseres for at være overfladisk. Faget har gennem tiden været karakteriseret ved først at være et etisk-religiøst fag, for derefter at blive et objektivt kundskabsformidlende fag og sidenhen et bibelfortællefag. De seneste par årtier har det været kendetegnet som et alment livsoplysnings- og dannelsesfag.[9] For nyligt er Forenklede Fælles Mål udkommet, og hvordan de giver plads til kristendomskundskabsfagets udfoldelse er stadig uvist, da de ikke er nationalt bindende før til næste skoleår. Med mit nuværende kendskab til dem har jeg dog en ide om, at de udfordrer de dannelsespotentialer, der ligger i kristendomskundskabsfaget.

Dette har ført mig til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan udfordrer Forenklede Fælles Mål kristendomskundskabsfagets dannelsespotentialer?

[7] Regeringen 2010, side 18-19
[8] Brinkmann 2010, side 72
[9] Olesen 2012, side 2

Metode

Dette afsnit er opgavens metode og kan bruges som læsevejledning, da det er en kortfattet beskrivelse af opgavens sammenhæng og progression.

Som kommende linjefagsuddannet lærer i kristendomskundskabsfaget har jeg udviklet nogle pædagogiske og didaktiske holdninger til, hvordan jeg ser faget bedst anvendt og bedst positioneret i folkeskolen. Jeg vil af denne årsag heller ikke prøve at neutralisere denne opgaves tilgang, for allerede i problemformuleringens udformning ligger der i ordet "udfordrer" en personlig udtrykt holdning til, at kristendomskundskabsfagets dannelsespotentialer ikke uproblematisk går hånd i hånd med de for nyligt udgivne Forenklede Fælles Mål for netop dette fag. Derfor bliver valg af og brug af teorier heller ikke ligeligt fordelt mellem to lejre, men i stedet for opbyggende for det synspunkt, jeg har indtaget som en del af mit værdisæt i henhold til min kommende profession.

Selve opgaven er bygget op af syv hovedafsnit:

Indledning

Dette afsnit forklarer min interesse og begrundelse for at arbejde inden for emnet. Her præsenteres problemformuleringen også, og det er den, der er styrende for opgavens udformning.

Begrebsafklaring og teoretisk afsæt

Distinktionen mellem dannelse og kompetence er medtaget, fordi disse to begreber vil blive brugt løbende gennem hele opgaven. Konkurrencestatsbegrebet bruges som en beskrivelse af den igangværende samfundsudvikling. Den religiøse dimension forklares, idet udtrykket eksplicit bruges i fagformålet for kristendomskundskab, hvilket er afsæt for en del af analysen. Løgstrup og hans brede skolesyn indeholder mange tanker om det at holde skole, og nogle af disse tanker er udtrykt implicit i blandt andet folkeskolens formål, hvilket også er afsæt for en del af analysen. Den læringsmålstyrede undervisning forklares, fordi den præger Forenklede Fælles Mål, hvilke er også er afsæt for en del af analysen. Uren pædagogik beskrives, fordi det er et pædagogisk syn, der forholder sig kritisk til det rene pædagogiske syn, der har vundet hastigt frem de seneste år.

Analyse

Dette afsnit vil tage sig ud som en dokumentanalyse af tre enheder; folkeskolens formål, fagformålet for kristendomskundskab og Forenklede Fælles Mål for kristendomskundskab. Begreber og teorier fra det foregående afsnit vil løbende blive inddraget og brugt som analyseredskaber. Forenklede Fælles Mål er relevant at analysere, fordi de eksplicit er nævnt i problemformuleringen, så for senere at kunne konkludere,

hvordan de udfordrer kristendomsfagets dannelsespotentialer, må en analyse af dem foreligge. Fagformålet for kristendomskundskab analyseres for at undersøge, hvad fagets dannelsespotentialer er. Da både Forenklede Fælles Mål og kristendomskundskabsfagets fagformål er underlagt folkeskolens formål og tænkes at have tætte forbindelser hertil, analyseres dette også. Til sidst i analysen opsummeres dennes hovedtræk.

Didaktiske overvejelser ud fra egen empiri

I dette afsnit beskrives nogle af mine praktikerfaringer med undervisning i kristendomskundskab fra min 4. års praktikperiode. En kort analyse af min undervisning vil fremgå. Empiriske uddrag vil blive inddraget i form af to elevprodukter, som er vedlagt som bilag til opgaven. De analyseres, og der konkluderes kort på baggrund af analyserne, hvorefter en kritik af denne empiri vil være at forefinde. Dette afsnit bliver bindeled mellem dokumentanalyserne og den reflekterende diskussion.

Reflekterende diskussion

Analysen samt didaktiske overvejelser og tilhørende egen empiri vil med baggrund i begrebsafklaringer og teoretisk afsæt udgøre grundlaget for to større diskussioner. Der stilles henholdsvis spørgsmålstegn ved, om et jobopslag til lærer stadig vil kunne findes i fremtiden, og om angst og stress kan forebygges ved at prioritere den religiøse dimension.

Konklusion og vurdering

Ud fra mine konstateringer i analysen, mine didaktiske overvejelser og tilhørende egen empiri samt den reflekterende diskussion vil jeg konkludere i forhold til min problemformulering og vurdere kristendomskundskabsfagets fremtidige berettigelse. Dette er for, at opgaven ikke kun er aktuel her og nu som en undersøgelse, men at den også omfatter et handleperspektiv mod videre undersøgelse.

Perspektivering

Der lægges op til den videre undersøgelse inden for emnet i dette afsnit. Perspektiveringen er derfor empirisk-perspektiverende. To teoretikerne, Tanggaard og Biesta, hvoraf førstnævnte allerede er anvendt i denne opgave gennem den urene pædagogik, gør sig tanker, der lægger sig op af denne opgaves emne, og derfor er netop disse to udvalgt som repræsentative for videre undersøgelser.

Begrebsafklaring og teoretisk afsæt

Dannelse og kompetence

Som kompetencebegrebet almindeligt og populært bruges i dag, henviser det til en uddannelsespræget kontekst, hvor kompetencer gerne skulle være resultatet af skolegang og undervisning,[10] og noget man gør eller kan gøre.[11] En skelnen mellem uddannelse og dannelse har ordlyden: *"Uddannelse handler om tilegnelse af kundskaber og færdigheder, hvor hovedkriteriet er dygtighed. Dannelse handler også om kundskaber og færdigheder, men det drejer sig især om noget andet, noget mere omfattende, og især noget mere dybtgående og personligt end kundskaber, færdigheder og kvalifikationer."*[12] Hvor tilegnelsesaspektet i forhold til kundskaber, færdigheder og kvalifikationer er i centrum inden for uddannelsesbegrebet, er dannelsestanken en slags overskrift for hele personlighedsudviklingen samt for overtagelsen og videreførelsen af den kultur, man vokser op i. Der er altså tale om en dygtiggørelse over for det at blive et godt menneske.[13] Uddannelse vedrører noget, der er relevant i forhold til arbejdsmarkedsfunktioner, og dannelse vedrører os selv som personer.[14] Ligesom hos det tyske begreb "Bildung" dækker det danske begreb "dannelse" både proces og resultat, og bibetydningerne i begge ord er at opbygge og forme.[15] Opsummerende og sammenlignende kan man skelne mellem de to begreber på følgende måde: Man kan blive dannet og/eller være dannet, mens man tilegner sig/får kompetencer og/eller har kompetencer.

Konkurrencestaten

Professor Ove K. Pedersen introducerer i starten af dette årti begrebet "konkurrencestaten" som en ny statsform under dannelse, der begyndte at etablerede sig og afløse velfærdsstaten engang i 1990'erne.[16] Forskydninger mod en konkurrencestatsdannelse opstår som et resultat af velfærdsstatens krisesituation, hvor den økonomiske grænse for finansieringen af en vis velfærdsstandard er nået.[17] Han beskriver konkurrencestaten som en stat, der *"aktivt søger at mobilisere befolkningen og virksomhederne til at deltage i den*

[10] Kristensen 2012, side 25
[11] Nordenbo 2012, side 53
[12] Kristensen 2012, side 23
[13] Kristensen 2012, side 23-24
[14] Schnack, side 33
[15] Hinge 2006, side 19
[16] Pedersen 2011, side 11 og side 33
[17] Pedersen 2011, side 13

globale konkurrence"[18], der *"søger at gøre den enkelte ansvarlig for sit eget liv, ser fællesskabet som knyttet til arbejdet og frihed som identisk med friheden til at realisere egne behov"*[19], der *"i stedet for at søge stabilitet fremmer dynamik og i stedet for at reformere efter omhyggelige forberedelser nu har indbygget den uendelige reform i selve den politiske proces og i den måde, staten er organiseret og ledet på"*[20], og der *"aktivt arbejder på at påvirke de internationale omgivelser, og som især igennem EU anvender mange ressourcer på at skabe plads for danske interesser i Europa såvel som globalt"*[21]. Konkurrencestaten er altså mere dynamisk og mere internationalt orienteret end velfærdsstaten, og hele formålet med denne organisering er, at nationale interesser skal varetages.[22]

Konkurrencestaten præsenteres som en slags opponent til velfærdsstaten, og hvor forståelsen af markedet er forskelligt inden for disse to statsformer, er menneskeforståelsen ligeledes forskellig. Under velfærdsstatens rammer er mennesket defineret ved det at være menneske, enestående og enkeltstående, men inden for konkurrencestatens rammer er det rationalitet og motivering til egen nytte og interesses realisering, der er definerende for det at være menneske.[23] Disse to idealpersonformer samles under betegnelserne "velfærdsstatens eksistentielle person", der er uerstattelig, og "konkurrencestatens opportunistisk person", der er egennyttig.[24]

I relation til folkeskolen beskriver Ove K. Pedersen det ændrede menneskesyn ud fra skolens primære opgave i henholdsvis velfærdsstaten og konkurrencestaten. Folkeskolen skal nu primært udvikle den enkelte til "soldat" i nationernes konkurrence, hvor den i velfærdsstatens tid primært har skullet danne den enkelte til borger eller deltager i et demokrati. Det konkurrencedygtige samfund og den sociale sammenhængskraft sættes over det demokratiske samfund og lighed, og dannelse til tilværelsesoplysning træder i baggrunden til fordel for uddannelse til tilskyndelser.[25]

Den religiøse dimension

Paul Tillich (1886-1965), tysk teolog og filosof, formulerer i sit essay "Den glemte dimension" fra 1958, hvad han mener med denne dimension forstået som en religiøs dimension. Den religiøse dimension betegner han også som en dybdedimension, og denne dimension omfatter både et spørgsmål om livets mening, mens den samtidig indeholder det svar, at religion er menneskets måde at være på. Det moderne menne-

[18] Pedersen 2011, side 12
[19] Pedersen 2011, side 12
[20] Pedersen 2011, side 12
[21] Pedersen 2011, side 12
[22] Pedersen 2011, side 12
[23] Pedersen 2011, side 32
[24] Pedersen 2011, side 192
[25] Pedersen 2011, side 170 og side 172

skes situation skal forstås ud fra denne værensbestemmelse af religion. Tillich uddyber nærmere religion som dybdedimension ved at udvide det traditionelle religionsbegreb til ikke kun at beskrive troen på en eller flere guder samt bundetheden til en gud gennem handlinger og institutioner; men til grundlæggende at være meget mere end det - nemlig menneskets væren, når det gælder meningen med dets liv og eksistensen overhovedet. [26] Man støder altså på den religiøse dimension i den enkelte religion, i de mange forskellige religioner og i menneskelivet.[27] Dette understreger Tillich i sin definition af betegnelsen "religiøs": *"Thi at være religiøs betyder at spørge lidenskabeligt efter vort livs mening og være åben for svar, også når svarene ryster os dybt. En sådan opfattelse gør religionen til noget universelt menneskeligt, selv om den afviger fra det, man sædvanligvis forstår ved religion."*[28] At forstå religion som noget universelt menneskeligt betyder, at man er grebet af et sidste, ubetinget anliggende. Det moderne menneske er dog ikke bevidst om et sådant anliggende.[29]

Ifølge Tillich har det vestlige menneske nemlig tabt dybets dimension. Mennesket har altså mistet svaret på spørgsmålet om livets mening[30], hvilket han eksemplificerer således: *"… [S]pørgsmål som, hvorfra vort menneskeliv kommer, hvor det går hen, hvad det gør, og hvad det skal stille op med sig selv i det korte spand mellem fødsel og død."*[31] At der ikke svares på disse spørgsmål har den simple årsag, at de slet ikke bliver stillet længere. Tillich mener, at grunden dertil er, at vi hverken tør stille spørgsmålene eller høre svarene.[32] Mennesket lader sig skubbe frem af det industrialiserede samfund i en horisontal retning, og i denne dimension alene fuldbyrdes menneskets liv. *"I sit behov for fremskridt gør mennesket alt, hvad det møder, til redskab og bliver derved i sidste ende selv til redskab.*[33] *[…] Det mister identitet og bliver en ting blandt andre ting, bliver en faktor i den udregnede produktionsproces og det beregnede forbrug."*[34] Over for denne horisontale dimension står den vertikale, som man kun kan erfare ved at stå stille og besinde sig på sig selv. Det foreløbige og forgængelige må træde i baggrunden for at give plads til det evige.[35] Hvor den horisontale dimension altså er det almindelige, daglige og historiske liv, som kan illustreres ved en vandret linje, er den vertikale dimension den religiøse dimension, som kan illustreres ved en lodret linje, der skærer den horisontale linje og følger denne i dens bevægelse fremad som tilstedeværende overalt og altid.[36]

[26] Tillich 1958, side 8
[27] Johannessen 2006, side 97
[28] Tillich 1958, side 7-8
[29] Tillich 1958, side 8
[30] Tillich 1958, side 7
[31] Tillich 1958, side 7
[32] Tillich 1958, side 7
[33] Tillich 1958, side 9
[34] Tillich 1958, side 11
[35] Tillich 1958, side 9
[36] Raaberg-Møller 2015, side 3

Løgstrup og skolen

K. E. Løgstrup, teolog og filosof, har i 1900-tallet blandt andet ytret sine synspunkter om pædagogik og skole. Hans skolesyn er bredt, og begreber som fortællingen og urørlighedszonen er alment kendt inden for en skolekontekst.

I undervisningssituationen lægger han vægt på, at forholdet mellem lærer og elev skal være på en bestemt måde, hvis undervisningen skal lykkes. Eleven skal anerkende og respektere den ulighed, der er i lærer-elev-forholdet, for at forblive modtagelig over for den viden eller de færdigheder, som eleven mangler. Læreren skal stille eleven lige med sig selv ved hele tiden at huske, at eleven skal tilegne sig stoffet og færdighederne på sine egne vilkår.[37]

Tilværelsesoplysning

I 1981 forelæser Løgstrup ved Danmarks Lærerhøjskoles 125 års jubilæum under overskriften "Skolens formål". For ham er skolens hovedformål slet og ret det, han kalder tilværelsesoplysning, hvilket vil sige oplysning om den tilværelse, vi har med og mod hinanden, om samfundets indretning og historiens gang, om naturen og om universet.[38] En anden af skolens opgaver er at give eleverne de nødvendige forudsætninger for videre uddannelse, men det er ikke skolens hovedopgave.[39] *"Uddannelse er i skolen et afkast, som tilværelsesoplysningen giver."*[40]

To kulturoverleveringer

Løgstrup beskriver vor tid som en tid forankret i to kulturoverleveringer. Den ene kulturoverlevering, hvortil det naturvidenskabelige tilhører, er en absorberende, akkumulerende og indhentende kulturoverlevering og holdes i live af teorien. Den anden kulturoverlevering, hvor religion, filosofi og kunstarter har hjemme, er det standhaftiges, uindhenteliges og usammenligneliges kulturoverlevering og holdes i live af fortællingen. Tilværelsesoplysning kan ikke undvære fortællingen. En af fortællingens fordele er, at den er for alle, fordi alle er lige modtagelige for fortællingen.[41] *"[T]o så forskellige overleveringer […] kan gøre vort samfund til et hus i splid med sig selv, hvis der ingen forbindelse er mellem dem, og det er akkurat, hvad vi trues af."*[42]

Fortællingen

For Løgstrup er der to helt centrale egenskaber ved fortællingen. Den ene er den horisontudvidende funktion gennem fantasiudviklingen. Den anden er erkendelsespotentialet.[43] Med fantasiens hjælp lærer vi at

[37] Løgstrup 1982, side 70-71
[38] Løgstrup 1981, side 120
[39] Løgstrup 1981, side 119
[40] Løgstrup 1981, side 120
[41] Løgstrup 1981, side 122-124
[42] Løgstrup 1981, side 124
[43] Bugge 2014, side 19

forstå andre mennesker gennem indlevelse og indsigt i deres tilværelse.[44] At fantasien er uundværlig, understreger Løgstrup i forbindelse med den etiske fordring: *"Den enkelte må bruge sin egen erfaring og indsigt, sin bedømmelse af den andens situation og deres indbyrdes forhold, og ikke mindst må han bruge sin fantasi til at blive klar over, med hvilket ord eller med hvilken tavshed, med hvilken handling eller undladelse den anden er bedst tjent."*[45] Selv om fortællinger ofte er fiktive, ser Løgstrup en dybere, eksistentiel sandhed (modsat en banal sandhed) i dem. Fordi vi er på afstand af fortællingens oplyste tilværelse, får afstanden os til at se klarere. Vi er ikke selv viklet ind i relationer og følelser, og derfor er der ingenting, der blokerer for vores erkendelse, når vi indlever og engagerer os i fortællingen.[46]

Karaktertræk

"Karaktertræk kan trænes, men ikke for deres egen skyld og ikke uden lystens hjælp. […] Skal det blive til noget med karaktertrækket, må man vende det ryggen og se til den opgave, som det er til nytte for, og som måske slet ikke kan løses uden det. […] Medens vi bakser med en opgave udvikles den karakter, der betinger løsningen af den."[47] Man skal lade sig optage af opgaven og fornøje sig ved resultatet, for når man gør det, udvikles den karakter, man skal bruge dertil. Man må ikke gøre det omvendte, altså vende ryggen til opgaven og fornøje sig ved karakteren, for det vil være ødelæggende, idet karaktertrækket stivner og bliver til sin egen karikatur, og selvvelbehageligheden breder sig.[48]

Læringsmålstyret undervisning

På www.emu.dk, Danmarks læringsportal, præsenterer Undervisningsministeriet tankerne bag og begrundelserne for indføring af læringsmålstyret undervisning i folkeskolen. Noget af det allerførste, man støder på, er et svar på, hvorfor man overhovedet skal beskæftige sig med læringsmålstyret undervisning, og svaret er ganske enkelt: *"Fordi det virker."*[49] International forskning, der har vist, at arbejdet med mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring, og derfor er Fælles Mål ændret og gjort læringsmålstyret.[50] Læringsmålstyret undervisning handler for læreren om hele tiden at sætte sig mål for elevernes læring og løbende justere kursen ud fra målene. For eleverne tydeliggør målene, hvad de skal lære, og

[44] Bugge 2014, side 21-22
[45] Løgstrup 1962, side 122
[46] Bugge 2014, side 23-24
[47] Løgstrup 1972, side 149-150
[48] Løgstrup 1972, side 150
[49] Undervisningsministeriet (2014): *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen - Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*, side 3
[50] Undervisningsministeriet (2014): *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen - Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*, side 4

hvordan det går med at nå målene, skal undervejs drøftes af læreren og de enkelte elever.[51] Målene skal derfor formuleres, så de er tydelige for eleverne og styrende for læringsaktiviteterne, således at eleverne undervejs og til slut kan vise, hvad de skal kunne, hvilket engagerer eleverne aktivt i deres egen læringsproces.[52] *"I læringsmålstyret undervisning sigtes altså hele tiden mod et mål for elevernes læring."*[53]

En didaktisk relationsmodel viser de fire indbyrdes afhængige faktorer for læringsmålstyret undervisning, som er læringsmål, undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering.[54] Sammenhængen mellem disse faktorer skal læreren holde sig for øje gennem de tre faser; planlægning, gennemførelse og evaluering.[55] Inden for læringsmålstyret undervisning og læring skal undervisningen ses som et middel, og ikke som et mål i sig selv, og derfor skal læreren også i højere grad kunne reflektere over, om metoderne er de rigtige, udtaler professor Jens Rasmussen.[56]

Synlig læring

Professor John Hattie har i dette årtusinde og årtiet forinden arbejdet meget med omfattende at undersøge og dokumentere, hvad der videnskabeligt set virker i undervisningen, og i hvilken grad det virker. Han har været med til at skabe en empirisk vending i uddannelsesvidenskaben med sin statistiske uddannelsesforskning.[57] Det evidensbaserede træder i forgrunden og skubber det erfaringsbaserede i baggrunden. Hattie bruger effektstørrelser til at måle resultater med og til at sammenligne resultater hen over tests, klasser, tid og så videre, og man skal gå efter de faktorer, der har en effekt på mere end 0,4 point på hans ranglistescore.[58]

Et af Hatties vigtigste budskaber er, at *"[…] når undervisning og læring er synlige størrelser, er der en større sandsynlighed for, at eleverne når højere præstationsniveauer."*[59] Målstyret læring består af to dele, hvor den første er at være tydelig med hensyn til, hvad der skal læres, og den anden er at have en metode til at vide, om den ønskede læring er opnået. Forudsætningen er, at læreren ved, hvad vedkommende vil med lektionen, og også sikrer sig, at eleverne tydeligt ved, hvor de er på vej hen.[60] Medlæring tilregnes ikke for

[51] Undervisningsministeriet (2014): *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen - Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*, side 3
[52] Undervisningsministeriet (2014): *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen - Vejledning*, side 4-5
[53] Undervisningsministeriet (2014): *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen - Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*, side 8
[54] Undervisningsministeriet (2014): *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen - Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*, side 8
[55] Undervisningsministeriet (2014): *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen - Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*, side 14
[56] Rasmussen 2014
[57] Hattie 2013, side 11
[58] Hattie 2013, side 34-40 og side 297-300
[59] Hattie 2013, side 46
[60] Hattie 2013, side 88

at have en særlig stor betydning, og at lære andre ting end det planlagte kan være både positivt og negativt, nævner Hattie kort.[61]

Uren pædagogik

I 2007 bliver selve begrebet "uren pædagogik" til efter en drøftelse af, hvorvidt pædagogiske metoder, der virker uafhængigt af, hvad og hvor der læres, kan identificeres. Denne samtale opstår mellem psykologiprofessorerne Lene Tanggaard og Svend Brinkmann, fordi de på den årlige, amerikanske konference for kvalitativ forskning konfronteres med neoliberalismens fokus på kontrol og effektivitet i USA's offentlige sektor og dens betydning for uddannelsessystemet. De forholder sig kritisk til, at man kan identificere rene, uafhængige, pædagogiske metoder, og skriver derfor artiklen "Til forsvar for en uren pædagogik".[62] Denne artikel bliver den første i antologien "Uren pædagogik", som udkommer få år efter.

For at forklare, hvad den urene pædagogik nærmere går ud på, stilles den op over for dens i ordlyden umiddelbare modsætning; den rene pædagogik. Hvor man inden for den rene pædagogik studerer læringsstrategier, læringsstile, kompetenceniveauer og undervisningsmetoder uafhængigt af konkrete praksisser, og hvad der specifikt skal læres, vil dette ikke være tænkeligt inden for den urene pædagogik. Her er målet nemlig en bestemt kunnen i bestemte praksisser, og man lærer derfor altid om noget bestemt. Hvordan man lærer noget, afhænger derfor af, hvad der skal læres.[63] En definition på henholdsvis den rene pædagogik og den urene pædagogik sat op over for hinanden lyder således: *"Ren pædagogik handler om, hvad der virker for at fremme ydre tekniske mål. I den urene pædagogik virker pædagogikken kun i betydningen 'rumsterer'. Den får et virke."*[64] Mere konkret uddybes denne urene definition i Tanggaard og Brinkmanns syn på læring, hvor *"[…] læring sker bedst, når man ikke er opmærksom på, at man lærer, men blot koncentrerer sig om genstanden for læring."*[65]

Et eksempel på uren pædagogik er mesterlæren, hvor læring foregår i praksis under vejledning af mestre med et overvejende fokus på de ikke-formelle, personlige og pragmatiske sider af faglighed. Tanken med fremhævelse af dette eksempel er ikke at argumentere for eller imod en indførelse af mesterlære i skolen, men at diskutere mesterlære som et urent pædagogisk eksempel, hvor læreprocessen altid er situeret i bestemte sammenhænge.[66] Hvordan den urene pædagogik omsættes i skolens undervisningspraksis, er

[61] Hattie 2013, side 90
[62] Rømer, Tanggaard & Brinkmann 2011, side 7
[63] Tanggaard & Brinkmann 2008, side 18
[64] Tanggaard, Rømer & Brinkmann 2014, side 13
[65] Tanggaard & Brinkmann 2008, side 18
[66] Tanggaard & Brinkmann 2008, side 29-30

Brinkmann ikke så sikker på, men han er overbevidst om, at der tilbydes en langt bedre forståelse af fordybelsens natur og vigtighed gennem en uren tilgang.[67]

I antologien "Uren pædagogik 2", der bygger videre på og uddyber det pædagogiske tankegrundlag, "Uren pædagogik" har etableret, udvikler Tanggaard grundsubstansen i den urene pædagogik med præsentationen af fire teser. De lyder således: *"Tænkning og læring foregår ikke inde i hovedet. Uren pædagogik er kreativ og bygger på værdier. Uren pædagogik fordrer et nyt substantielt evidensbegreb. Uren pædagogik opløser teori/praksis-dikotomier (og i sidste ende også sig selv).*[68] Med den første tese hævdes, at der ved tænkning foregår en transaktionsproces mellem individer/subjekt og objekter/omgivelser, hvor begge parter påvirkes og forandres i processen, og at læring ligeledes opstår i en proces, hvor mennesker bliver en del af eksisterende kulturelle og sociale praksisformer, og hvor læringen efterfølgende selv bliver en del af den proces, der ændrer disse.[69] Med kreativitet menes der i den anden tese, at dette er krævet for at få metoder til at virke i pædagogiske sammenhænge, hvor lærere har en vis selvbestemmelse i forhold til metodevalg. Derudover er indholdsmæssig substans også vigtig, da det er denne, der udgør værdigrundlaget for den urene pædagogiks kreativitet.[70] Det nye evidensbegreb, der nævnes i den tredje tese, henviser til evidens, der er substantielt funderet i den konkrete situation, hvor man må overveje, hvorfor og hvorvidt det ene eller det andet er hensigtsmæssigt. Der er forskel på den medicinske verden og den pædagogiske verden, så derfor tager den urene pædagogik også afstand fra den medicinske forskertradition, hvor årsag-virkning-sammenhænge er centrale, fordi den mener, man netop aldrig kan være sikker på, at eleven lærer det, som læreren gerne vil have, at eleven lærer.[71] Følgende citat opsummerer meget præcist, hvordan netop dømmekraften nødvendiggør et andet evidensbegreb end det medicinske: *"Ingen regel, teknik eller manual kan diktere sin egen anvendelse, det er altid konkrete personer, der vurderer, i hvilke situationer det er relevant at anvende en teknik eller manual på en bestemt måde, og selve dømmekraften synes ikke at kunne manualiseres."*[72] Med den fjerde tese postuleres, at når ingen teori dikterer sin egen anvendelse i konkrete praksisser, kan man heller ikke sætte praksis og teori sort/hvidt op foran hinanden. Der er forskelle de to begreber imellem, og disse kan transformeres, overskrides, udvikles og nogle gange fastholdes.[73] Når uren pædagogik menes at opløse sig selv i sidste ende, er det, fordi Tanggaard hævder, at der egentlig ikke findes andet end uren pædagogik, og at det så heller ikke er nødvendigt at have et navn for begrebet.[74]

[67] Brinkmann 2010, side 79
[68] Tanggaard 2014, side 23
[69] Tanggaard 2014, side 23-24
[70] Tanggaard 2014, side 28
[71] Tanggaard 2014, side 30-31
[72] Tanggaard 2014, side 31-32
[73] Tanggaard 2014, side 33 og side 35
[74] Tanggaard 2014, side 35

Analyse

Folkeskolens formål

Siden 2006 har folkeskolens formål haft følgende ordlyd jævnfør § 1 i folkeskoleloven:

"§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

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."[75]

At folkeskolens formål ikke er ændret i forbindelse med de nye Forenklede Fælles Mål, må ses som et tegn på, at det ind til nu og stadig gældende formål er aktuelt og tidssvarende.

Videre uddannelse

Det første, man støder på i mødet med folkeskolens formål, er pointerne med de kundskaber og færdigheder, som eleverne skal gives. Eleverne skal først og fremmest forberedes til videre uddannelse og gives lyst til at lære mere. Denne formulering peger hen imod en funktion, hvor folkeskolen er springbræt til noget andet og mere. Denne tankegang passer rigtig godt ind i konkurrencestatens dynamik, hvor uddannelse netop prioriteres først og fremmest. Med en førsteparkets plads i folkeskolens formål til den videre uddannelse tegner der sig et forholdsvist klart billede af, at det er arbejdet, der skal udgøre sammenhængskraften i samfundet, hvor det så er folkeskolens opgave at uddanne mennesker, der er fagligt kompetente til at uddanne sig videre i uddannelsessystemet. På den måde kan der skabes mennesker stående til rådighed for et arbejdsmarked, der herved er rustet til den globale konkurrence. Konkurrencestatens kendetegn træder tydeligt frem på dette punkt.

At eleverne skal forberedes til videre uddannelse er helt nyt i folkeskolens formål, og selv om det måske kan ses som en lille detalje, der er tilføjet, så er betydningen af den detalje helt afgørende for synet på folkeskolens funktion. Hvor formålet fra 1993 passede ind i velfærdsstatens rammer med en fremhævelse af

[75] https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970

den uerstattelige, enestående og enkeltstående person via førsteprioriteringen af den enkelte elevs alsidige personlige udvikling i formålet,[76] så er det netop i konkurrencestatens ånd at fremme videre uddannelse for at kunne overleve på det internationale marked.

Den videre uddannelse bakkes op af lysten til at lære mere, hvor dette "mere" også er en ny tilføjelse, hvis betydning heller ikke må overses. Siden 1975 har lysten til at lære været en del af folkeskolens formål, men at der nu også er et fremtidigt træk koblet på, må ses i direkte relation med den videre uddannelse, som eleverne skal forberedes til. Folkeskolen som uddannelse er ikke længere nok i sig selv. Der skal videre uddannelse til.

Fortrolighed og forståelse

Eleverne skal både have en national og global kulturforståelse. De skal være fortrolige med deres egen kultur og historie og samtidig kunne forstå andre lande og kulturer. Derudover skal de også have en miljøbevidsthed ved at forstå menneskets samspil med naturen. Disse fokuspunkter er prioriteret op i stk. 1, hvor de i 1993 var at finde i stk. 3.[77] Denne kulturhistoriske fortrolighed og forståelse bidrager til en almen dannelse, da man her kan tale om en videreførelse af den kultur, man vokser op i, hvor fortroligheden med denne også må ses som styrket af en forståelse for andre lande og kulturer. At eleverne gives en kulturforståelse og -fortrolighed vil Løgstrup kalde tilværelsesoplysning, fordi det netop handler om oplysning om det, der sker og er omkring os i form af både mennesker, samfund, historie og natur.

Den enkelte elevs alsidige udvikling

Hvor tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer var underordnet den enkelte elevs alsidige (personlige) udvikling i formålet fra 1975 og stadig i formålet fra 1993 ved alle at skulle medvirke til denne udvikling,[78] er den enkelte elevs alsidige udvikling placeret som et led i en række af ting, som kundskaber og færdigheder skal have indvirkning på. Hermed er et af de mest tydelige eksempler på almen dannelse sat lidt ud af rampelyset i forhold til den placering, det tidligere har haft. At den alsidige udvikling stadig har plads i folkeskolens formål, endda i stk. 1, vidner dog om, at den stadig vurderes til at være et af de vigtigste idealer i vores samfund. Den alsidige udvikling er fra 2006 blot sat på lige fod med blandt andet fagligheden jævnfør den videre uddannelses indtog i formålsparagraffens stk. 1. Med denne umiddelbart ligeværdige prioritering bliver det tydeligt, at der både er plads til velfærdsstatens eksistentielle personlighed og konkurrencestatens opportunistiske personlighed. Brugen af "umiddelbart" i forbindelse med ligeværdig prioritering hentyder til, at der er en form for rangordning.

Det giver god mening at tænke, at alsidig udvikling drejer sig om udvikling af alle personens sider, herunder personens dannelse, fordi ordet alsidig har synonymer som bredtfavnende, mangesidet og omfattende. Når

[76] http://www.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf
[77] http://www.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf
[78] http://www.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf

det personlige er fjernet fra udtrykket, kan det ses som, at der i stedet for levnes mere plads til fagligheden, fordi det personlige netop relaterer til noget mere dannende. Undervisningsministeriet nævner selv, at den bredere formulering blandt andet skyldes et ønske om at præcisere, at folkeskolens undervisning bygger på, at elevernes læring først og fremmest finder sted i skolens sociale fællesskaber.[79]

På www.emu.dk forsøges begrebet "elevens alsidige udvikling" at forklares på følgende måde: "*Elevens alsidige udvikling beror fx på, at eleven oplever at have kontrol over egen situation i skolen, at være engageret i undervisningen, at kunne udfordre og bruge sine styrker og læringsmåder, at bidrage til skolen og meget andet.*"[80] Her refereres der umiddelbart til en udvikling inden for skolen, idet begrebet eksemplificeres i forhold til ord som netop skole samt undervisning og læring. Det er dog kun eksempler, og med det diffuse begreb "og meget andet" understreges det, at den alsidige udvikling spænder over meget mere end de nævnte eksempler. Hvad det ellers kan være, gives der dog ikke flere eksempler på her. I faghæftet "Elevernes alsidige udvikling" fra 2010 uddybes det mere detaljeret og bredt, uden at være udtømmende, hvad der kan høre og hører ind under den alsidige udvikling.[81]

Arbejdsmetoder

Siden 1975 har arbejdsmetoderne været underordnet den alsidige (personlige) udvikling,[82] men i 2006 fremhæves dette begreb mere ved at sætte det frem som et mere selvstændigt punkt i stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder, og da en arbejdsmetode netop beskriver noget, man gør, ligger der implicit en kompetencetænkning i dette afsnit. Et ønske om at udvikle arbejdsmetoder er også brugbart i forhold til at kunne tage disse kompetencer med i den videre uddannelse.

Erkendelse og fantasi

Gennem Løgstrups forståelse af fortællingens egenskaber er to kvaliteter helt centrale; nemlig fantasiudviklingen og erkendelsespotentialet. Både fantasien og erkendelsen er stadig fremhævet i folkeskolens formål, og hvis man ser på Løgstrups begrundelser for vigtigheden af sådanne to, må hans tanker helt klart have haft en indflydelse på den måde, hvorpå de er prioriteret og integreret i formålet. Fantasien er eksempelvis uundværlig, når vi skal forholde os til andre, fordi den hjælper os med at regne ud, hvordan vi skal agere bedst muligt. Erkendelse og fantasi står indskrevet i formålet som mål i sig selv og i en sammenhæng med mål som at få tillid til egne muligheder samt baggrund for at tage stilling og handle. Oplevelse, fordybelse og virkelyst er midler til at opnå disse mål.

[79] Undervisningsministeriet (2010): *Fælles Mål 2009 - Elevernes alsidige udvikling - Faghæfte 47*, side 4
[80] http://www.emu.dk/modul/elevernes-alsidige-udvikling
[81] Undervisningsministeriet (2010): *Fælles Mål 2009 - Elevernes alsidige udvikling - Faghæfte 47*
[82] http://www.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf

Tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle

At have tillid til egne muligheder peger i samme retning som konkurrencestatens opportunistiske idealpersonform, fordi der her fremsættes et synspunkt med fokus på individets egenskaber fra individets eget synsfelt. Man skal have forventninger til sig selv og tro på, at man evner noget. Når folkeskolen skal skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst med det formål, at eleverne får tillid til egne muligheder, hænger det godt sammen med en af de beskrivelser, der knyttes til konkurrencestaten, hvor man søger at gøre den enkelte ansvarlig for sit eget liv. Har man tiltro til eget potentiale, kan man også tage ansvar for sit eget liv. Omvendt er det i hvert fald svært at forestille sig, at man skal forventes at kunne tage ansvar for sit eget liv, hvis man ikke har tillid til egne muligheder. Derfor kan den nævnte tillid sagtens sammenstilles med det at skulle tage ansvar for eget liv.

Op igennem folkeskolen skal eleverne få baggrund for at tage stilling og handle. Hensigten med dette er selvfølgelig ikke, at de blot skal gives sådan en baggrund, uden de også skal bruge den aktivt til netop at tage stilling med og handle ud fra. Med stillingtagen og handlen hører også et ansvar for de ting, man forårsager eller påvirker gennem sin aktivitet. Den baggrund, der refereres til, må derfor bestå af filosofiske og etiske overvejelser jævnfør den personlighedsudvikling, dannelsesbegrebet henviser til, og resultatet af at have sådan en baggrund med sig i bagagen er, at man samtidig har fået en handlekompetence. Denne handlekompetence er direkte brugbar til det at skulle kunne deltage og tage medansvar i et samfund med både rettigheder og pligter, som der lægges vægt på i stk. 3. Fra konkurrencestatens synspunkt er en af pligterne at varetage nationale interesser gennem deltagelse i den globale konkurrence.

Skolens virke

At velfærdsstaten er skubbet mere i baggrunden de seneste år ses af nedtoningen af værdierne åndsfrihed, ligeværd og demokrati, som netop er værdier, der har været fremhævet i velfærdsstaten. Skolens virke skal ikke længere bygge på disse værdier, som det har været tilfældet siden 1975 og frem til 2006.[83] Den skal i stedet for være præget af dem, og åndsfrihed, ligeværd og demokrati har derfor ikke længere en status som værende mål i sig selv.

Yderligere bemærkninger

Det er desuden værd at bemærke, at hvor der i folkeskolens formål fra 1993 var et tilegnelsesaspekt i forhold til kundskaber og færdigheder hos eleverne, som folkeskolen skulle være med til at fremme i samarbejde med forældrene[84], skal folkeskolen og forældrene nu give eleverne kundskaber og færdigheder. Dette er et eksempel på, at folkeskolens formål er blevet mere kontant i sin ordlyd, hvilket må ses som en understregning af meningen med formålet, så det ikke kan gradbøjes. På samme måde hedder det sig heller

[83] http://www.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf
[84] http://www.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf

ikke længere, at folkeskolen skal søge at skabe rammer, som det gjorde i 1993,[85] men, mere rent ud af posen, at den skal skabe rammer.

Ud fra ovenfor stående analyse af folkeskolens formål kan det virke uoverkommeligt at holde skole, fordi der er så mange omfattende elementer, der skal medtænkes for at kunne integreres. Ifølge Løgstrup skal skolens formål præsentere de afgørende vanskeligheder, der er ved at holde skole. Denne bestemmelse skal netop synliggøre, at det er uoverkommeligt at holde skole. Selve uoverkommeligheden kommer af den kultur, skolen får sit indhold og sine opgaver fra, og kulturen kommer af et samfund, hvor alt ikke lykkes, og det er det, der gør, at det er spændende at holde skole.[86]

Fagformål for kristendomskundskab

"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.

Stk. 2. Eleverne skal tilegne sig viden om kristendom i historisk og nutidig sammenhæng samt om de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i vores kulturkreds. Derudover skal eleverne opnå viden om andre religioner og livsopfattelser.

Stk. 3. Eleverne skal kunne bruge deres faglige kompetencer i forbindelse med personlig stillingtagen, medansvar og handling i et demokratisk samfund."[87]

Den religiøse dimension

Da der i starten af 1990'erne var en reform af folkeskoleloven på vej, etableredes læseplansudvalg, der blandt andet skulle varetage forslag til fagformål for de enkelte fag. Da både forhandlinger og møderefer-ater er fortrolige, foreligges der ikke offentligt tilgængelige dokumenter, der kan forklare årsagen bag den religiøse dimensions indtog i kristendomskundskabsfagets formål, hvorfor man principielt kun kan gætte sig frem til dette udtryks forudsætning.[88] At den religiøse dimension er indsat i bestemt form, vidner om, at begrebets eksistens og betydning er accepteret og derfor unægteligt. At begrebet kan tilskrives og derfor stammer fra Tillich, er der enighed om hos fagfolk.[89]

I fagformålet stk. 1 står det helt tydeligt, hvad essensen i kristendomskundskabsfaget er. Den religiøse dimensions betydning er målet, hvor tilegnelsen af viden og færdigheder er midlet til opnåelsen af dette mål.

[85] http://www.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf
[86] Løgstrup 1981, side 117
[87] http://www.emu.dk/modul/dansk-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning-0
[88] Johannessen 2006, side 101
[89] Johannessen 2006, side 96

Selve udtrykket ”den religiøse dimension” trækker direkte paralleller til Tillichs udtryk af samme ordlyd, og den religiøse dimension i fagformålet må derfor unægtelig skulle forstås i tråd med Tillichs definitioner, som det allerede er antydet. Når Tillich beskriver den religiøse dimension, er det som en dybets dimension centreret omkring menneskets væren, når det gælder meningen med livet og eksistensen. Brugen af ordene ”religion” og ”religiøs” henviser til det universelt menneskelige, fordi det handler om at spørge ind til livets mening og være åben over for svar. Eleverne skal ikke blot forstå den religiøse dimensions betydning; de skal også forholde sig til den. Der må derfor implicit ligge i dette, at de netop skal spørge ind til livets mening og kunne være åbne over for svar for at være i stand til at sætte sig ind i den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske såvel som dets forhold til andre. For at kunne forholde sig til noget, må man først være i stand til at sætte sig ind i det, og for at kunne sætte sig ind i noget, må man have en forståelse af det. Der ligger altså en omfattende opgave i fagformålets stk. 1. Eleverne skal beskæftige sig med den dimension, som Tillich påstår, at det vestlige menneske har tabt.

Hvad der forstås ved livsopfattelsen hos det enkelte menneske, må være et udgangspunkt for eleverne for at kunne forstå og forholde sig til den religiøse dimensions betydning for denne. Tillichs eksemplariske og filosofisk karakteristiske spørgsmål om, hvorfra vort menneskeliv kommer, hvor det går hen, hvad det gør, og hvad det skal stille op med sig selv er direkte brugbare i denne sammenhæng, og eleverne skal lære at turde stille dem. Svar på sådanne spørgsmål fortæller nemlig noget om, hvordan man opfatter livet. Hvad der forstås ved det enkelte menneskes forhold til andre, må ligeledes være et udgangspunkt for eleverne for at kunne forstå og forholde sig til den religiøse dimensions betydning for dette. Etiske diskussioner har som regel menneskers forhold til hinanden som omdrejningspunkter og er derfor direkte anvendelige her. Løgstrups tilværelsesoplysning er også at spore i forholdet til andre mennesker, da oplysning om den tilværelse, vi har med og mod hinanden, må gå forud som viden, der skal tilegnes for at kunne beskæftige sig med det enkelte menneskes forhold til andre. Viden og færdigheder skal tilegnes inden for tematikker, der lægger op til den religiøse dimensions betydning, således at eleverne kan forstå og forholde sig til den.

Den religiøse dimension hører til den kulturoverlevering, Løgstrup beskriver som det uindhenteliges og standhaftiges kulturoverlevering, fordi den netop, som Tillich beskriver, kun kan erfares ved at stå stille og besinde sig på sig selv og ikke har teori som omdrejningspunkt. At blive i stand til at kunne forstå og forholde sig til noget så komplekst som den religiøse dimensions betydning for livsopfattelse hos det enkelte menneske og dets forhold til andre er med til at udvikle nogle sider hos den enkelte person og bidrager derfor til den enkeltes alsidige udvikling. Herved ses det, at fagformålet lægger sig op ad folkeskolens formål.

Kristendommen, bibelske fortællinger samt andre religioner og livsopfattelser

Eleverne skal have viden om konkrete emner og arbejde med bestemt indhold. Stk. 2 lægger sig dermed op ad kulturforståelses- og kulturfortrolighedsaspektet i folkeskolens formål. I fagformålet er det blot penslet lidt mere ud, hvad der menes at høre til den nationale kulturforståelse inden for faget, idet kristendommen og bibelske fortællinger tillægges en uomtvistelig betydning for vor kulturkreds' værdigrundlag. En eksplicit formulering af emner som "kristendom i historisk og nutidig sammenhæng" samt "bibelske fortællinger" skal ses i lyset af folkeskolelovens § 6, der formulerer det centrale kundskabsområde som den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom.[90] Det globale kulturforståelses vægtes gennem viden om andre religioner og livsopfattelser, hvilke også er nævnt i folkeskolelovens § 6.[91] Som ved folkeskolens formålsparagraf kan man også her tale om, at det kulturhistoriske element bidrager til en almen dannelse, fordi der jo er tale om en videreførelse af den kultur, man vokser op i. Det er også en del af det, Løgstrup vil betegne som skolens hovedopgave; nemlig tilværelsesoplysningen, idet vores kulturs værdiggrundlag har haft og har betydning for samfundets indretning.

Personlig stillingtagen, medansvar og handling

Igen lægger fagformålet sig her op ad folkeskolens formålsparagraf. Stk. 3 i begge formål peger ud mod samfundet, og folkeskolen som samfundsgrundlag understreges med denne kontinuitet. Faget bliver et dannelsesfag, når det går ind og tager ansvar for, at elevernes faglige kompetencer skal kunne anvendes af eleverne selv til at tage personlig stilling samt til at vise medansvar og udvirke handling i et demokratisk samfund. Undervisningen skal med andre ord være anvendelsesorienteret.

Yderligere bemærkninger

Det er hovedsagligt velfærdsstatens eksistentielle personideal, der ses bag fagformålets formulering. Dette skyldes dannelseselementerne og vægtningen af den religiøse dimension. Dog kan konkurrencestatens opportunistiske personideal måske anes bag formuleringen af stk. 3. Det er kun et måske, fordi samfundets adjektivisk beskrives demokratisk, hvilket minder mere om de samfundsbeskrivelser, der kunne læses ud af folkeskolens formål fra 1975 og 1993, og konkurrencestatens indflydelse først tydeligt ses i det nu gældende formål for folkeskolen.

Forenklede Fælles Mål for faget kristendomskundskab

I 2012 offentliggør EVA, Danmarks Evalueringsinstitut, resultatet af den undersøgelse, de har foretaget omkring læreres brug af Fælles Mål. Det viser sig, at faghæfterne, der inkluderer mål, læseplan og vejled-

[90] https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970
[91] https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970

ning for de enkelte fag, ikke er slået igennem som redskab til undervisningsplanlægningen, og at lærerne ikke sætter tydelige mål for elevernes læring. Der fokuseres i stedet for mere på undervisningens konkrete aktiviteter, og fokus er derfor fjernet fra, hvad eleverne helt konkret skal lære af det, de laver.[92] På baggrund af evalueringer som denne bliver Forenklede Fælles Mål til. De skal fremstå forenklede og overskuelige, så de er forståelige i forhold til elevernes læring, og de skal fremstå konkrete, så lærerne finder dem brugbare.[93] Forenklede Fælles Mål offentliggøres lige inden starten af skoleåret 2014/2015 og er gældende fra skoleåret 2015/2016.[94]

Målene

Forenklede Fælles Mål for faget kristendomskundskab består af fire kompetenceområder med tilhørende ti kompetencemål. Disse kompetencemål er yderligere opdelt i 66 færdigheds- og vidensmål.

Forenklede Fælles Mål tager gennem de ti kompetencemål udgangspunkt i, hvad eleverne skal lære. Kompetencemålene er overordnede og henviser til de fire kompetenceområder opdelt efter klassetrin (efter 3. klassetrin, efter 6. klassetrin og efter 9. klassetrin).[95]

Færdigheds- og vidensmålene, som kompetencemålene er nedbrudt i, er meget mere konkrete. Samtlige vidensmål starter på følgende måde: *"Eleven har viden om…"*[96] Efter 3. klassetrin skal eleven i form af færdighedsmål kunne udtrykke sig om eller genkende noget ud fra den opnåede viden udtrykt i vidensmålene.[97] Efter 6. klassetrin skal eleven i form af færdighedsmål kunne udtrykke sig om, gengive, redegøre for, eller give begrundende bud på noget ud fra den opnåede videns udtryk i vidensmålene.[98] Efter 9. klassetrin skal eleven i form af færdighedsmål kunne reflektere over, tolke eller redegøre for noget ud fra den opnåede viden udtrykt i vidensmålene.[99]

At eleven skal tilegne sig viden gennem hele folkeskolen både virker selvfølgeligt og er selvfølgeligt, men viden eller indhold er dog ikke et mål i sig selv. Målet er, hvad eleverne skal lære af denne viden og dette indhold; altså færdighederne, og de skal føre til opnåelse af kompetencemålene, således at eleverne bliver udstyret med kompetencer.

[92] http://www.eva.dk/nyheder/2012/manglende-mal-for-hvad-eleverne-skal-laere
[93] Rasch-Christensen 2014
[94] Undervisningsministeriet (2014): *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen - Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*, side 4
[95] Undervisningsministeriet (2014): *Forenklede Fælles Mål for faget kristendomskundskab*, side 1
[96] Undervisningsministeriet (2014): *Forenklede Fælles Mål for faget kristendomskundskab*, side 3-5
[97] Undervisningsministeriet (2014): *Forenklede Fælles Mål for faget kristendomskundskab*, side 3
[98] Undervisningsministeriet (2014): *Forenklede Fælles Mål for faget kristendomskundskab*, side 4
[99] Undervisningsministeriet (2014): *Forenklede Fælles Mål for faget kristendomskundskab*, side 5

Læseplanen og bilagene

Læseplanen[100] indeholder en uddybende beskrivelse af fagets kompetenceområder, og inden for hvert trinforløb gås der nærmere i detaljer med, hvad der forstås ved de færdigheds- og vidensområder, der ligger under hvert kompetenceområde, og hvorledes progressionen tænkes. Læseplanen skal danne grundlag for en helhedsorienteret undervisning.[101] Derudover uddyber læseplanen også de tværgående emner. Undervejs i læseplanen henvises der til tre bilag, som råder over en kanonisk oversigt med henholdsvis salmer, lignelser og underberetninger. Læseplanen kan ikke blot hentes som pdf-publikation, men den kan også downloades som excel-version, hvorfra det er muligt eksempelvis at eksportere målene til en årsplan.[102] Det vidner om, at der ønskes en vis strukturering fra lærernes side.

De tværgående emner

Af tværgående emner, som skal tænkes ind i undervisningen er it og medier, sproglig udvikling samt innovation og entreprenørskab. Konkurrencestatens indflydelse har gjort at sådanne emner ses som prioriteringsværdige. Når vi klarer os dårligt i diverse internationale tests, må der sættes fokus på forbedring de steder, hvor vi fejler, og derfor kan et fokus på den sproglige udvikling være med til at gøre os konkurrencedygtige igen. At være kompetente inden for it og medier i vores digitale verden er ligeledes nødvendigt for at kunne konkurrere på det globale marked. Innovation og entreprenørskab forbindes med det at skabe, nytænke og handle. Det er ikke nok at være konkurrencedygtige mennesker; vi skal også have noget at kunne konkurrere med, således at den viden, vi tilegner os, er anvendelsesorienteret.

I kristendomskundskab er den sproglige udvikling at finde som videns- og færdighedsmål under overskriften ”Sprog og skriftsprog” inden for kompetenceområdet ”Livsfilosofi og etik”. Her virker den lidt malplaceret, eller måske mere tilfældigt placeret, fordi den lige så godt kunne være placeret under et af de andre kompetenceområder. Det er som om, at den bare skulle placeres et sted, fordi man har vedtaget, at den sproglige udvikling skal ske i samtlige fag. At der ikke er et specielt tilhørsforhold mellem den sproglige udvikling og kompetenceområdet ”Livsfilosofi og etik understreges ved, at det i alle tre trinforløb nævnes, at den sproglige udvikling skal indgå i arbejdet med alle mål i kristendomskundskab.[103] Når noget virker trukket ned over faget, får faget en identitet af blot at være ”et fag i rækken” frem for ”et fag i sig selv”, og den tendens kan anes en smule her.

Til sidst i læseplanen har både it og medier samt innovation og entreprenørskab hver deres beskrivelse af, hvordan de skal integreres i netop dette fag.[104] Integrationen af disse virker ikke lige så påtaget som den

[100] Undervisningsministeriet (2014): *Læseplan for faget kristendomskundskab*
[101] Undervisningsministeriet (2014): *Læseplan for faget kristendomskundskab*, side 3
[102] http://www.emu.dk/modul/dansk-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning-0
[103] Undervisningsministeriet (2014): *Læseplan for faget kristendomskundskab*, side 5, side 9 og side 13
[104] Undervisningsministeriet (2014): *Læseplan for faget kristendomskundskab*, side 17-18

sproglige udviklings integration. Deres berettigelse for at blive inddraget i kristendomskundskab er forsøgt forklaret.

Vejledningen

Det understreges, at det overordnede formål med undervisning i dette fag er, at eleverne kan forstå og forholde sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre. Det skal derfor ligeledes være hovedsigtet i samtlige af fagets undervisningsforløb.[105] Undervisningen skal udvise en vis åbenhed, og omdrejningspunktet skal være et spørgsmålsfællesskab.[106] Intensionen med undervisningen i kristendomskundskab er, at man i hvert undervisningsløb integrerer stof fra flest mulige kompetenceområder samt færdigheds- og vidensområder, fordi man ser elementerne som indbyrdes sammenhængende og indgående i en helhed.[107] Den indbyrdes forbindelse mellem de fire kompetenceområder er illustreret ved en ellipsemodel, hvor kompetenceområdet "Livsfilosofi og etik" er centreret med de tre andre kompetenceområder svævende omkring sig. Hvert kompetenceområde har to hovedspørgsmål, og tanken med dem er progressionsmæssigt, at der arbejdes med dem i alle tre trinforløb, således at undervisningen tænkes som en opadgående spiral.[108] Med disse to modeller illustreres den helhedsorienterede undervisning, læseplanen også udgør grundlaget for.

Den læringsmålstyrede undervisning har fået sit helt eget afsnit i læseplanen[109], og derved fremhæves vigtigheden i hele tiden at tænke undervisningen mod et mål om elevernes læring. Der lægges op til en forsat nedbrydning af mål, således at kompetencemålene ikke kun er nedbrudt til videns- og færdighedsmål, men at sidstnævnte også nedbrydes til læringsmål. Med fokus på formativ evaluering, der jo forholder sig til målene, og hvor eleverne er i forhold til disse, bliver undervisningen til et middel. Læreren skal give eleverne feedback, og heraf må det uddrages, at læringsmålene skal være synlige og tydelige for eleverne, så de er i stand til at modtage feedbacken. Hatties todelte definition på målstyret læring og forudsætningerne træder tydeligt frem her. Kompetencemål samt videns- og færdighedsmål skal styre og sikre, hvad læreren vil med undervisningen, og synliggørelse af læringsmål samt feedback skal tydeliggøre for eleverne, hvor de er på vej hen.

Til hvert af fagets fire kompetenceområder indeholder vejledningen kanoniske forslag til, hvad undervisningens indhold kan omfatte.[110] Dette kan ses som, at der findes indhold, emner, temaer og begivenheder, det foretrækkes, at eleverne tilegner sig viden om i tråd med vidensmålenes formuleringer, og et dannelsesaspekt synliggør herved sig selv.

[105] http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-kristendomskundskab, afsnit 2.2
[106] http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-kristendomskundskab, afsnit 1
[107] http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-kristendomskundskab, afsnit 2.2
[108] http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-kristendomskundskab, afsnit 1.1
[109] http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-kristendomskundskab, afsnit 2
[110] http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-kristendomskundskab, afsnit 4.1, 4.2, 4.3 og 4.4

Yderligere bemærkninger

Der er noget, der tyder på, at det er gået hurtigt med at få Forenklede Fælles Mål for kristendomskundskabsfaget ud. Efter at have været offentliggjort et halvt år er de bilag, der henvises til flere steder i læseplanen, stadig ikke gjort tilgængelige. Der bliver gjort opmærksom på dette, og kort tid efter er de at forefinde som pdf-filer.[111] På undervisningsministeriets hjemmeside kan man læse om de centrale elementer i de nye mål, og her fremgår det, at målene opstilles i faser, der skal tydeligøre den udvikling, eleven skal igennem i trinforløbet i faget.[112] Denne faseopdeling er ikke at finde i målene for kristendomskundskab.[113] Der er godt nok angivet tallene 1., 2. og 3. som et tegn på, at videns- og færdighedsmålene skulle have været opdelt i faser inden for deres tilhørende kompetenceområder i hvert trinforløb. Dette er dog ikke tilfældet, så den udvikling, undervisningsministeriet gerne vil tydeliggøre gennem faseinddeling er ikke eksisterende i kristendomskundskabsfaget, hvorved noget af det konkrete og brugbare for lærerne er faldet bort i forhold til hensigten med at ændre i de nationalt bindende mål.[114]

I vejledningens afsnit om varieret og anvendelsesorienteret undervisning gives et eksempel på, hvorledes elevernes handlingskompetence kan komme i spil ved at omsætte indsigter fra undervisningen til konkrete initiativer.[115] Eksemplet går ud på, at en klasse samarbejder med kommunens tekniske forvaltning om at bygge en hundebænk på et grønt område, hvor borgere kan lade deres hunde lege, mens de selv kan snakke og sidde sammen. Der synes langt fra en religiøs dimensions betydning til en hundebænk - især hos folk (for eksempel faglærere) med et indgående kendskab til fagets potentialer. En vis grad af lav seriøsitet i forhold til en prioritering af fagets omfang i den samlede fagrække anes, når et eksempel med en hundebænk fremhæves som eksemplarisk i vejledningen, og det bliver ikke reddet af et forslag om, at bænken eventuelt kan udformes, så den ligner en hund. Tværtimod får sådan et forslag integrationen af det tværgående emne "innovation og entreprenørskab", til at virke uvedkommende for kristendomskundskabsfaget.

Opsummering

Folkeskolens formål indeholder både et dannelsesaspekt og et uddannelsesaspekt. Den enkelte elevs alsidige udvikling er et af de bredeste og mest grundlæggende dannelseskvaliteter, fordi meget kan tilskrives denne. Den videre uddannelse er et af de tydeligste eksempler på en uddannelsesorientering. Kristen-

[111] http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-kristendomskundskab
[112] http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Forenklede-Faelles-Maal
[113] Undervisningsministeriet (2014): *Forenklede Fælles Mål for faget kristendomskundskab*
[114] Rasch-Christensen 2014
[115] http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-kristendomskundskab, afsnit 3.2

domskundskabsfagets fagformål lægger sig på flere punkter op ad folkeskolens formål. Dog synes et dannelsessyn at præge fagformålet med den religiøse dimensions prioritering. For at forstå og forholde sig til den religiøse dimension, må eleverne forholde sig vertikalt, som den religiøse dimension også selv gør, og i den forbindelse bliver det helt tydeligt, at den derved bidrager til elevernes alsidige udvikling. Uddannelsesaspektet er overvejende det, der repræsenteres gennem Forenklede Fælles Måls kompetenceorienterede og målstyrede syn. De overordnede mål er kompetencer inden for udvalgte områder, og at de skal være med til at forberede eleverne på videre uddannelse jævnfør folkeskolens formål, må utvivlsom være tanken bag. Dog er der en bevidsthed om den religiøse dimensions betydning og vigtighed for kristendomskundskabsfaget, hvorfor et dannelsesaspekt også synes integreret i et vist omfang, hvad det angår. De kanoniske forslag til undervisningens indhold, som er at finde i vejledningen understreger også fagets dannelsesfunktion.

Det er, som om, at to skolesyn kæmper om, hvilket af dem der kan få mest plads i folkeskolen. Det ene ser mennesket som arbejdskraft og vil primært udstyre det med kompetencer, og det andet ser mennesket som menneske og vil primært give det almen dannelse.

Didaktiske overvejelser ud fra egen empiri

Tilrettelæggelse af en målstyret undervisning med usynlige mål

Baggrunden

Som matematiklærer har jeg altid planlagt min undervisning synligt målstyret for eleverne i folkeskolen, når jeg har været i praktik. Dette er foregået ved, at jeg har bygget min undervisningsplan og mine lektionsplaner op omkring nogle udvalgte mål fra Fælles Mål, hvorefter jeg har fundet de materialer, der har kunnet hjælpe eleverne til at nærme sig og/eller nå disse mål, og planlagt den ledelse, strukturering og organisering, der har kunnet skabe de bedste rammer for undervisningen og elevernes læring. Når jeg er kommet til udførelsen af det planlagte og står i selve undervisningssituationen, har jeg startet med at skrive noget op på tavlen, som jeg kalder en faglig, didaktisk pointe. Det er en slags overskrift for og disposition over det, der skal læres og arbejdes med i den pågældende lektion, hvilket vil sige, at mål fra Fælles Mål og undervisningens indhold er sammentænkt i denne. Lektionen er blevet afsluttet ved, at der samles op i forhold til pointen, hvor jeg beder eleverne formulere, hvordan de har arbejdet med det, der er formuleret i den faglige, didaktiske pointe. Den faglige, didaktiske pointe har jeg altså brugt både som strukturering for under-

visningen gennem opstart og afslutning, som synligt mål for eleverne og som formativt evalueringsredskab for både eleverne og mig.

Fagets åbenhed

Da jeg skal i 4. års praktik og undervise i kristendomskundskab, ser jeg ikke denne tilgang til undervisningen som direkte anvendelig i kristendomskundskabsfaget, fordi mit syn på dette fag og dets potentialer er forskelligt fra mit syn på matematikfagets ditto. Generelt kan man sige om matematik, at resultaterne er indiskutable, selv om vejene til disse resultater kan være forskellige. Matematikfaget rummer dog meget mere end en sådan generalisering, men det skal jeg ikke komme yderligere ind på her. Jeg mener ikke, at kristendomskundskabsfaget rummer noget, der er direkte sammenligneligt med matematiske resultater og formler. Faget er ikke sort/hvidt, men fyldt med forskellige farver af filosofisk undren, etiske overvejelser, grundlæggende tilværelsesspørgsmål og religiøse svar. I langt de fleste tilfælde vil der ikke være noget "rigtigt" svar, ligesom der heller ikke vil være noget "forkert" svar. Det giver en åbenhed i faget i forhold til helt andre måder at tænke på. Jeg går ikke ind for at synliggøre mål eller faglige, didaktiske pointer for eleverne på forhånd, da jeg frygter at skabe en lukkethed, hvor der fokuseres overfladisk på målet, og hvor der ikke gås i dybden. Det udelukker dog ikke, at jeg kan arbejde læringsmålsstyret med undervisningen og gøre brug af de nationalt bindende mål.

Målstyret undervisning med usynlig mål

Jeg får lov til at arbejde inden for Forenklede Fælles Mål i min praktik, selv om disse endnu ikke er officielt gældende som værende nationalt bindende, og det giver mig en mulighed for fra eget synspunkt at se, hvordan de udfordrer kristendomskundskabsfagets dannelsespotentialer jævnfør analysen og dens opsummering.

Efter samme fremgangsmåde som til min matematikundervisning bygger jeg min undervisningsplan og mine lektionsplaner op omkring nogle udvalgte videns- og læringsmål fra Forenklede Fælles Mål, hvorefter jeg finder de materialer, der kan hjælpe eleverne til at nærme sig og/eller nå disse mål, og planlægger den ledelse, strukturering og organisering, der kan skabe de bedste rammer for undervisningen og elevernes læring. Modsat matematikundervisningens udførelse starter jeg ikke min kristendomskundskabsundervisning ud med mål eller faglige, didaktiske pointer. De forbliver forbeholdt mig, min undervisningsplan og mine lektionsplaner. Eleverne får fortalt, hvilket materiale de skal arbejde med, og hvordan de skal arbejde med det. Det er det, de skal koncentrere sig om og dykke ned i, og når lektionen når mod enden, skal de bruge de sidste minutter på at sætte ord på, hvad de selv synes, de har lært af undervisningens indhold, materiale og arbejdsmåder. Jeg har valgt, at det skal foregå skriftligt via en slags logbøger, da jeg gerne ville kunne tage deres formuleringer med mig, men det kunne lige så godt have foregået mundtligt. Det er så

min opgave at benytte elevernes formuleringer til formativt at evaluere, hvorvidt de har nærmet sig eller nået undervisningens overordnede mål.

Jeg har ikke brugt min tilstedeværelse i undervisningen til at give eleverne feedback, fordi jeg i stedet for har prioriteret at lytte til deres samtaler og udtalelser med det formål at stille spørgsmål til dem, der udfordrer dem og får dem til at gå i dybden.

Observationer fra min undervisning

Jeg har lyttet til gode diskussioner fra eleverne og gode samtaler eleverne imellem, og diskussionerne og samtalerne er med tiden blevet mindre overfladiske og har i stedet for oftere og oftere vist, at eleverne kunne reflektere i dybden. Eleverne har også vist større selvstændighed ved at arbejde inden for mere åbne forløb, og alle elever har i mere eller mindre grad kunnet deltage og bidrage med noget.

Kort analyse af min undervisning

Jeg kan se, at min undervisning er inspireret meget af en uren pædagogisk tankegang. Mine elever har lært om noget bestemt, og målet har for dem været en bestemt kunnen i bestemte praksisser, selv om jeg har opstillet overordnede kompetencemål samt videns- og læringsmål i min undervisningsplan og i mine lektionsplaner. Eleverne har skullet koncentrere sig om læringsgenstanden, som har været et bestemt indhold, et bestemt materiale eller en bestemt arbejdsmåde, og nogle gange ser det ud til, at eleverne ikke har været opmærksomme på, at de har været i gang med at lære, før de skal overveje det til sidst i lektionen, og det er i sådanne situationer, jeg føler, min undervisning lykkes bedst, fordi det er her, jeg ser størst indlevelse og engagement fra elevernes og min egen side.

Empiriske uddrag og konklusioner

Logbøgerne har vist vidt forskellige besvarelser, men fælles for dem alle er, at de indeholder elevernes overvejelser om egen læring. I de fleste tilfælde har jeg set, at det, eleverne selv mener at have fået ud af undervisningen, stemmer nogenlunde overens med de mål, jeg har opstillet. Hvor deres opfattelser afviger fra målene, har det været medlæring, hvilket kun kan ses som positivt, fordi de har fået noget ud af undervisningen, jeg ikke lige har haft kalkuleret med. At de så ikke mener at have fået det ud af undervisningen, som har været den primære intention jævnfør de opstillede mål, er så min opgave at rette op på til næste gang.

Som bilag er vedlagt to elevers læringslogbøger skrevet hen over fem undervisningsgange. Fælles for de tre første undervisningsgange er, at der ikke har været nogle for eleverne synlige mål for dagens undervisning, og fælles for de to sidste undervisningsgange er, at der netop har været faglige, didaktiske pointer formuleret og skrevet synligt på tavlen, så eleverne hele tiden har kunnet se dem. Undervisningens intention har

også været forklaret af mig som lærer ved lektionernes start i forhold til pointerne. Måden at udføre de sidste to undervisningsgange anderledes på har været anvendt for at se, om der tilsvarende afspejler sig en forskel i elevernes læringslogbøger.

Fælles for begge elever er, at de efter de tre første undervisningsgange har skrevet hele sætninger ned i deres læringslogbøger som opsummering af, hvad de har fået ud af dagens undervisning. Den første elev starter hver sætning op med "Jeg har lært…", og den anden elev starter hver sætning op med "At…", hvor et underforstået "Jeg har lært" kommer før dette "At". Efter både fjerde og femte undervisningsgang sker der noget med begge disse elevers måde at besvare på. Efter fjerde undervisningsgang, hvor den faglige, didaktiske pointe på tavlen er "Lignelsers betydning & Etiske dilemmaer", starter den første elev ud med at skrive "Godt med grupper". Herefter skriver han, at han har lært mere om lignelser og etik og dilemmaer, og gentager dermed nærmest pointen fra tavlen. Den anden elev skriver slet og ret blot "Om etik" som svar på, hvad hun har lært. Hendes besvarelse er markant kortere end det, hun ellers har præsteret efter de tre første undervisningsgange. Efter femte undervisningsgang, hvor den faglige, didaktiske pointe på tavlen er "Følelser og venskab", skriver den første elev i igen samme stil som efter de tre første undervisningsgange. Værd at bemærke er dog, at begge ord fra tavlens pointe indgår i hans besvarelse. Den anden elev skriver for anden gang i træk en meget kort besvarelse bestående af fem ord, som er "Vi har lært om følelser". Her er det også værd at bemærke, at det centrale ord "følelser" indgår i tavlens pointe.

Ud fra de empiriske uddrag er det nærliggende og sandsynligt at konkludere, at en læringsmålstyret undervisningen fremmer en overfladisk læring hos eleverne, hvor de ikke giver sig tid til at tænke i dybden, men blot forledes til at lade det på forhånd givne mål være styrende for hvad de har lært, frem for, hvad de selv mener, de har lært.

Kritik af egen empiri

De empiriske uddrag er ikke et særligt omfattende evidensstudie, og derfor skal konklusionerne heraf heller ikke behandles som forskningsresultater. Alligevel kan de dog godt være med til at vise en tendens. Det er heller ikke samtlige af klassens elever, der har genbrugt ord fra tavlen. Det skal dog nok ses i lyset af, at eleverne gennem tre uger har været vant til selv at skulle tænke over, hvad de har lært, og derfor ikke har brugt tavlens læringsmålsformulering til inspiration for deres overvejelser. Det kunne have været interessant at have haft to parallelklasser, hvor man i den anden klasse havde startet med synlige mål for derefter at fjerne dem de sidste undervisningsgange.

Reflekterende diskussion

Vil et jobopslag til lærer stadig kunne ses i fremtiden?

Læring frem for undervisning

Hvis eleverne i højere grad opfattes som kommende soldater i konkurrencesamfundet, og fagenes indhold gemmes et sted bag ved metoder og kompetencer, kan man måske overveje, om det udødelige lærerjob alligevel er ved at miste sin immortalitet, fordi funktionen simpelt hen unødvendiggøres. Der ligger vel i selve ordet lærer det at skulle lære nogen noget. Denne funktion betegnes normalt undervisning, men er undervisningen ved at blive et skældsord? Det skulle man næsten tro. I hvert fald træder det mere og mere i baggrunden til fordel for læring. Det hedder for eksempel ikke længere undervisningskonsulenter, men læringskonsulenter. Der skal i højere og højere grad også fokus på feedback og skabes en evalueringskultur, hvor det, der er omdrejningspunkt, er elevernes læring. En kultur, der blandt er udviklet, inspireret og opretholdt af professor John Hattie og hele hans teoretiske grundlag om synlig læring funderet i en mængde af evidensstudier.

Medlæring

Den synlige læringskultur forholder sig ikke rigtig til medlæringsaspektet. Dette skyldes sandsynligvis den årsag, at det er utrolig svært at forestille sig, hvordan man skal kunne måle medlæring. Det er jo alt det, eleven erfarer ud over den læring, undervisningen er planlagt efter direkte at fremme. Den kan være svær at se, fordi man ofte først bemærker dens forankring, når man ikke længere er koncentreret om det egentlige fokus. Gennem læringslogbøger, som dem jeg selv har gjort brug af i min praktik, fremgår rigtig megen medlæring i elevernes overvejelser. Her ser jeg medlæring som alt det, der ikke har været et direkte mål med undervisningen. Eksemplerne omfatter ofte, at eleverne føler sig bedre til at arbejde sammen med andre, at de indser, at de får meget ud af at arbejde sammen med nogen, de ikke er vant til at samarbejde med, at min tilgang til undervisningen påvirker deres tilgang til undervisningen, herunder dens indhold og læringspotentialer, og at meninger og holdninger, der ikke er deres egne, kan være mindst lige så gode. Mange af disse medlæringskvaliteter vil ikke opnås, hvis der ikke er en lærer til stede til at styre undervisningen og støtte elevernes læring og medlæring. Et begreb som undervisning kræver nemlig to aktører; læreren og eleven/eleverne, fordi man som lærer netop underviser nogen/nogle.

Fokus på kompetencer som mål

Jævnfør en ren pædagogik er der rene metoder, der virker uafhængigt af, hvad og hvor der læres. Hvis sådanne metoder findes, kan en computer programmeres til at træne metoder, der opfylder mål, og for eleverne handler det så om at logge ind og fuldføre træningen, til en acceptabel score nås. Lærerjobbet bliver derved overflødigt, mens der i stedet for bliver brug for programmører og teknikere. Løgstrups tanker omkring træning af karaktertræk, hvor en optagethed af resultatet frem for en optagethed af opgaven er direkte ødelæggende, argumenterer mod sådan en måde at lære på. Vi bruger ikke rigtig udtrykket "karaktertræk" i dagens Danmark, men i stedet for det populære udtryk "kompetencer". Med Løgstrups klare anbefaling skal kompetencer være et resultat af at have ladet sig optage af en opgave, og mens vi bakser med den, skal kompetencen nok udvikles hos os imens, uden at det er den, vi fokuserer på. Uren pædagogik og resultatet af min empiri bakker op om en sådan løgstrupsk omgang med kompetencer. De mål, samfundet ønsker, at eleverne opnår, er kompetencemål, og min empiri antyder, at ved at synliggøre mål i undervisningen og på den måde bringe mål i fokus fjerner eleverne deres fokus fra opgaven, materialet og indholdet, hvorefter de har svært ved at sætte egne ord på, hvad de har lært, hvilket måske er, fordi de ikke rigtig lærer så meget på denne måde eller mangler sammenhæng mellem aktiviteten og målet.

Der er forskel på en medicinsk verden og en pædagogisk verden

Som lærer kan man aldrig på forhånd være sikker på, hvad eleverne kommer til at lære. Gennem lærerprofessionen har man tilegnet sig viden om forskellige teorier og erfaring fra egen praksis, og denne viden og erfaring kan man bruge til at planlægge undervisning, som gerne skulle fremme de mål, man ønsker, at eleverne opnår. Derfor kan man ikke overføre en medicinsk forskertradition til en pædagogisk praksis. Det er en vurdering baseret på en lærerprofessions dømmekraft, i hvilke situationer noget bestemt vil være relevant at inddrage, der er væsentlig. Som den urene pædagogik også foreskriver, så kan dømmekraften ikke manualiseres. Hvad der fungerer godt for én elev eller en elevgruppe, kan have lav effekt hos en anden elev eller elevgruppe. Med den urene pædagogiks forhåbentlig fortsatte søgen på større indflydelse vil et jobopslag til lærer forhåbentlig også stadig kunne ses i fremtiden.

Kan angst og stress forebygges ved at prioritere den religiøse dimension?

Vi lever horisontalt

Der tales om angst og stress som aldrig før, og det kan tænkes, at der er en sammenhæng med den samfundsudvikling, der foregår i tiden, og de livsstilssygdomme, der opstår i stigende grad. Vi har travlt med at leve horisontalt, fordi vi tror, at lykken ligger i det at producere, skabe og udvikle. Det er det, Tillich betegner som årsagen til tabet af dybdedimensionen. Vi stopper ikke op og spørger ind til selve livet, vi stiller

ikke de vertikale spørgsmål, og vi bevæger os på overfladen uden at gå i dybden. Vi mister identitet og bliver en del af konkurrencestatens fremdrift.

Forebyggelse af angst og stress

Ved at insistere på, at den enkeltes udvikling skal stimuleres alsidigt, hvilket vil sige både vertikalt såvel som horisontalt, hvor dannelse er medregnet som værende lige så vigtig som kompetencer og uddannelse, kan livsstilssygdomme som angst og stress forebygges. Det enkelte menneske udvikler derved en identitet, der er modstandsdygtig over for en sammensmeltning med en enkelt dimension, fordi den besidder elementer fra både den horisontale og den vertikale. Da en horisontal dimensions påvirkning synes ret tydelig fra samfundets side i dets forsøg på at opruste sig til ressourcestærk konkurrencestat, er det en af skolens vigtigste opgaver at hjælpe eleverne til en vertikal udvikling, således at begge dimensioners betydninger er forståelige for eleven og i elevens bevidsthed. Kristendomskundskabsfagets fagformål er bemyndiget en stor del af skolens opgave på dette punkt, fordi det netop foreskriver en beskæftigelse med den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen, hvor eleverne både forventes at kunne forstå den og forholde sig til den.

Undervisning

Af selve undervisningsordet kan man uddrage, hvad af skolens opgaver er. Hvis man kigger på, hvad der egentlig ligger i selve ordet undervisning, er to fortolkninger lige for. Man *viser* både, hvad der ligger *under*, og man *viser* også *undere*. Den første fortolkning fortæller os, at man som lærer skal lade eleverne komme bag om tingene, og den anden fortolkning fortæller os, at man som lærer skal gøre eleverne bekendte med det underfulde. Det største under må vel være det, at der overhovedet er noget, der er til. At undre sig over dette og spørge ind til dette som med andre store livsspørgsmål overlades der ikke megen tid til i et læringsmålstyret fag med 66 videns- og færdighedsmål, der også skal nås. Ifølge fagformålet skal viden og færdigheder dog bruges som middel mod det at kunne forstå og forholde sig til den religiøse dimensions betydning. Dette er vigtigt at være bevidst om dette forhold, da målene ellers kan overtage undervisningen.

Kristendomskundskabsfagets særlige muligheder

Den religiøse dimension er en optimal ramme for fordybelse med sin dybdefunktion, der har tid til at stoppe op, fordi den netop ikke bevæger sig frem i en horisontal retning, men går på tværs og i dybden, hvor den travle hverdag ikke gør det. Fortællingen med sin horisontudvidende funktion og sit erkendelsespotentiale går på samme måde på tværs og i dybden og bidrager til den enkeltes alsidige udvikling. Den refererer til det standhaftiges kulturoverlevering ved selv at være en del af den. De bibelske fortællinger, som fremhæves særligt i kristendomskundskabsfagets fagformål, vil være de fortællinger man som lærer tager sit udgangspunkt i, men andre fortællinger kan naturligvis også inddrages. Den religiøse dimension og fortællingen kan lære mennesket at stå fast jævnfør den måde, Svend Brinkmann beskriver det på. Hvis man blot har fødder og aldrig bare slår en lille smule rødder eller i det mindste står fast engang imellem, har man

heller ikke mulighed for at besinde sig på sig selv og skabe en identitet over tid, der får en til at hænge sammen som menneske. Derved mister man evnen til at prioritere, hvad der er vigtigt og nødvendigt i ens liv, og overblikket over dagligdagen forsvinder i takt med en stigende uoverskuelighedsfølelse. Livsstilsygdomme som angst og stress er en af de yderste konsekvenser af en sådan proces, og kristendomsfaget har en særlig mulighed for at forebygge sådanne sygdomme.

Konklusion og vurdering

Forenklede Fælles Mål udfordrer kristendomsfagets dannelsespotentialer ved at trække faget i en horisontal retning, hvor fagets formål centrerer faget om en vertikal dimension. Den læringsmålsstyrede undervisning kolliderer med den religiøse dimension, og på samme måde som ved forskellige aspekter i folkeskolens formål, ser disse to elementer ud til at repræsentere hvert deres skolesyn, hvor de hver især kan forhindre hinandens udfoldelse.

Et empirisk uddrag sætter spørgsmålstegn ved, om dannelsespotentialer går tabt i faget, når det ser ud til, at synlige mål fremmer overfladelæring, hvorved eleverne forhindres i at gå i dybden med noget. De synes ikke at være lige så åbne over for svar, som når de selv skal forholde sig til, hvad målet med undervisningen for dem er blevet, når de kigger tilbage på den, og at være åben over for svar er netop en central egenskab ved den religiøse dimension. Man kan heller ikke fortænke elever i ikke at være åbne over for svar, hvis man giver dem svarene på forhånd, så ved at usynliggøre læringsmålene for eleverne kan man give plads til både åbenheden og målstyret undervisning. Eleverne skal have mulighed for at fordybe sig i undervisningen, hvis kompetencerne skal udvikles bedst muligt. Fokus skal være på stoffet og ikke på målene, således at eleverne forhåbentlig glemmer, at de lærer, og på den måde lærer bedst. At anerkende traditioner og værdiers betydning er ikke det samme som at være imod udvikling eller forandring. De er med til at skabe grundlaget for udvikling og forandring. Man lader eleverne bevæge sig vertikalt, når undervisningen ikke altid er så transparent, som læringsmålstyret undervisning gerne gør den til.

Elementer fra både den horisontale retning og den vertikale retning spiller ind ved en ikke transparent tilgang til undervisningen og elevernes læring, og en måde at integrere begge retninger på, således at hverken fagformålets dannelsesaspekt eller kompetencemålene tilsidesættes, er nok ved at se de to retninger som forenende modsætninger, der har brug for hinanden for hver især at kunne fungere optimalt. Uden den horisontale retnings fremdrift har vi ingen bæredygtig fremtid foran os, og uden den vertikale dimensi-

on er menneskerne, der skal producere den bæredygtige fremtid, ikke alsidigt udviklede og derfor for skrøbelige til at holde til den horisontale fremdrift i længden.

Selv om konkurrencestaten er en deskriptiv analytisk betegnelse for samfundsudviklingen, er det ikke ensbetydende med, at den behøver at være normativ for kristendomskundskabsfaget. Som kommende kristendomskundskabslærer kan jeg være bange for, at faget ikke får lov til at eksistere i fremtiden. Når folkeskolen er blevet en del af det samlede uddannelsessystem, som det udtrykkes i formålsparagraffen, giver det vel egentlig videre uddannelse som ungdomsuddannelser og måske endda også universiteter ret til at sætte krav til folkeskolens formål og fagenes fagformål, fordi det jo er givet, at folkeskolen er et springbræt til dem. Så selv om kristendomskundskab er blevet et prøvefag og dermed opprioriteret i folkeskolen, kan en nedprioritering eller nedbrydning frygtes, idet faget som sådan ikke eksisterer i den videre uddannelse med undtagelse af religionsfaget i STX-uddannelsen.

Her er det vigtigt at prioritere, hvilke dannelsespotentialer kristendomskundskabsfaget har i form af sit bidrag til den enkeltes alsidige udvikling. At udviklingen er alsidig betinges af, at den både fremmes i en horisontal retning og en vertikal retning, og med en vægtning af den religiøse dimensions betydning bidrager faget til, at folkeskolens elever også dannes til mennesker, der lærer at stå fast og dermed får en sammenhængende identitet. Kristendomskundskabsfaget er derfor et fag, man bør værne meget om i forhold til dets vigtige funktion.

Det kan være svært at forudse, hvor vi som samfund og folkeskole er på vej hen, men noget tyder på, at det er mod det kompetenceorienterede samfund og en folkeskole, der er præget deraf med en tiltagende påvirkning fra en ren pædagogik. At et urent pædagogisk synspunkt er fremmende for kristendomskundskabsundervisningen og derigennem elevernes læring er ikke til at komme udenom. Det er vigtigt ikke at tænke for ensporet og kun værdsætte det, der kan måles en værdi i, for som medlæring beviser, lærer man også andet end det, der er hensigten, og som en undervisning med usynlige mål viser, lærer eleverne også inden for denne, og måske endda mere end ved en undervisning med synlige mål. Det, der ikke kan måles, har også værdi, og her er dannelse et fremragende eksempel. Hverken kompetencer eller dannelse kan sikre samfundets sammenhængskraft alene. Den rene pædagogik og den urene pædagogik må derfor give plads til hinanden. En måde at gøre det på er ved også at tænke disse to størrelser som forenende modsætninger, der må betinge hinanden i det konkurrencesamfund, vi lever i, for at folkeskolen kan danne og uddanne de mennesker, der kan opretholde det.

Perspektivering

For at forme et bredere perspektiv i forhold til opgavens emnefelt kan undersøgelser blandt andet fortsættes inden for følgende teoretikere:

Lene Tanggaard, professor i psykologi

Hvordan vi mister noget, hvis vi kun kigger entydigt på læring og ikke ser den usynlige læring lige så relevant som den usynlige, har Tanggaard blandt andet behandlet i sit foredrag den 25. februar 2015 på UCN Aalborg Læreruddannelsen[116]. Hun ser nærmere på, hvordan mål og indhold kan spille sammen med hinanden i undervisningen. Dette foregår inden for en uren pædagogisk kontekst. Kreativitet er det gennemgående eksempel, og hvordan hun nærmere definerer dette begreb som en tæt forbindelse mellem de tre centrale elementer; eksperimenter og fuskeri, fordybelse i traditioner eller fag samt modstand fra det materiale, der arbejdes med, har hun grundlæggende formuleret i sin bog "Fornyelsens kunst"[117].

Gert J. J. Biesta, professor i pædagogisk filosofi

Selv om "Uren pædagogik" er et dansk begreb, er sådanne tanker også at finde internationalt. Når Biesta spørger, hvad uddannelse er til for, lægger han vægt på uddannelsens forskellige roller og funktioner. Han understreger nødvendigheden i at skabe god uddannelse over effektiv uddannelse og tager dermed afstand fra al den måling af uddannelsesmæssige resultater, som han ser som karakteristisk for vores tidsalder.[118] Den gode uddannelse er værdibaseret og skal foretrækkes som alternativ til den effektive uddannelse, som er evidensbaseret, og dette er uddybet i artiklen "Når "hvad der virker" stadigvæk ikke virker".[119]

[116] Tanggaard 2015
[117] Tanggaard 2010
[118] Biesta 2011
[119] Biesta 2010

Litteraturliste

Bøger, kapitler, artikler og interviews:

- Biesta, Gert J. J. (2010): ”Når ’hvad der virker’ stadigvæk ikke virker: Fra evidensbaseret undervisning til værdibaseret undervisning” i Lene Tanggaard, Thomas Aastrup Rømer og Svend Brinkmann (red.): *Uren pædagogik 2*, Klim 2014, 1. udgave, 1. oplag, side 38-57
- Biesta, Gert J. J. (2011): *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati*, Klim, 1. udgave
- Brinkmann, Svend (2010): ”Uren pædagogik i en overfladisk tid” i *Kvan*, 88, 2010, 30. årgang, side 71-80
- Brinkmann, Svend (2014): *Stå fast - et opgør med tidens udviklingstrang*, Gyldendal Business, 1. udgave, 4. oplag
- Bugge, David (2014): *Løgstrup & skolen*, Klim, 1. udgave
- Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*, Dafolo, 1. udgave, 4. oplag
- Hinge, Helle (2006): ”Didaktik og dannelse” i Mette Buchardt (red.): *Religionsdidaktik*, Gyldendal 2006, 1. udgave, 1. oplag, side 19-25
- Johannessen, Steffen (2006): ””Den religiøse dimension” - Et religionsfilosofisk begrebs indtog i en formålsformulering” i Eberhard Harbsmeier (red.): *Den religiøse dimension - Paul Tillich og religionspædagogikken*, Aros Underviser 2006, 1. udgave, 1. oplag
- Kristensen, Hans Jørgen (2012): ”Pædagogisk filosofi: Hvad er det, skolen skal?” i Hans Jørgen Kristensen & Per Fibæk Laursen (red.): *Gyldendals pædagogikhåndbog - otte tilgange til pædagogik*, Gyldendal 2012, 1. udgave, 2. oplag, side 21-27
- Løgstrup, K. E. (1962): *Den etiske fordring*, Gyldendal
- Løgstrup, K. E. (1972): ”Opdragelse og etik” i David Bugge: *Løgstrup & skolen*, Klim 2014, 1. udgave, side 139-157
- Løgstrup, K. E. (1981): ”Skolens formål” i David Bugge: *Løgstrup & skolen*, Klim 2014, 1. udgave, side 117-130
- Løgstrup, K. E. (1982): *System og symbol*, Gyldendal
- Nordenbo, Svend Erik (2012): ”Dannelse, kompetence og uddannelse” i Hans Jørgen Kristensen & Per Fibæk Laursen (red.): *Gyldendals pædagogikhåndbog - otte tilgange til pædagogik*, Gyldendal 2012, 1. udgave, 2. oplag, side 44-65
- Olesen, Jens-Peter (2012): ”Om fagsyn i relation til folkeskolens undervisning i kristendomskundskab” i Faggruppen i kristendomskundskab-religion ved læreruddannelsen i Hjørring og Aalborg: *Bestand og bevægelse - religionspædagogiske tilløb* (grundbog til faget Kristendomskundskab-religion), bogen er endnu ikke udgivet (denne udgave af dette kapitel er sidst redigeret 29-10-12)
- Pedersen, Ove K. (2011): *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 6. oplag

- Rasch-Christensen, Anders (2014): *Eksperten om nye fælles mål*, interview fra www.uvm.dk (http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Eksperten-om-Nye-Faelles-Maal)
- Rasmussen, Jens (2014): *Eksperten om læringsmålstyret undervisning og læring*, interview fra www.uvm.dk (http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Eksperten-om-maalstyret-undervisning-og-laering)
- Rømer, Thomas Aastrup, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann (2011): "Indledning" i Thomas Aastrup Rømer, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann (red.): *Uren pædagogik*, Klim 2011, 1. udgave, side 7-17
- Raaberg-Møller, Søren (2015): "Den religiøse dimension og det religiøse sprog" i Faggruppen i kristendomskundskab-religion ved læreruddannelsen i Hjørring og Aalborg: *Bestand og bevægelse - religionspædagogiske tilløb* (grundbog til faget Kristendomskundskab-religion), bogen er endnu ikke udgivet (denne udgave af dette kapitel er sidst redigeret 19-01-15)
- Schnack, Karsten (2012): "Dannelsesbegrebet i skolen" i Hans Jørgen Kristensen & Per Fibæk Laursen (red.): *Gyldendals pædagogikhåndbog - otte tilgange til pædagogik*, Gyldendal 2012, 1. udgave, 2. oplag, side 28-43
- Tanggaard, Lene (2010): *Fornyelsens kunst - At skabe kreativitet i skolen*, Akademisk Forlag, 1. udgave, 1. oplag
- Tanggaard, Lene (2014): "Fire teser og lidt om *klovn* - på genbesøg i uren pædagogik" i Lene Tanggaard, Thomas Aastrup Rømer og Svend Brinkmann (red.): *Uren pædagogik 2*, Klim 2014, 1. udgave, 1. oplag, side 20-37
- Tanggaard, Lene (2015): *Workable Objectivity in Education - Bringing Back Content - with creativity as an example*, oplæg til foredrag afholdt på UCN Aalborg Læreruddannelsen
- Tanggaard, Lene & Svend Brinkmann (2008): "Til forsvar for en uren pædagogik" i Thomas Aastrup Rømer, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann (red.): *Uren pædagogik*, Klim 2011, 1. udgave, side 18-35
- Tanggaard, Lene, Thomas Aastrup Rømer & Svend Brinkmann (2014): "Indledning: Uren pædagogik til debat" i Lene Tanggaard, Thomas Aastrup Rømer og Svend Brinkmann (red.): *Uren pædagogik 2*, Klim 2014, 1. udgave, 1. oplag, side 7-19
- Tillich, Paul (1958): "Den glemte dimension" i Paul Tillich: *Den glemte dimension*, Forlaget Aros 1979, side 7-14

Andre publikationer:

- Regeringen (2010): *Danmark 2020 - Viden, vækst, velstand, velfærd*, Statsministeriet - Publikationen kan downloades her: http://www.stm.dk/publikationer/arbprog_10/Danmark%202020_viden_vaekst_velstand_velfaerd_web.pdf
- Undervisningsministeriet (2010): *Fælles Mål 2009 - Elevernes alsidige udvikling - Faghæfte 47*, Undervisningsministeriet - Publikationen kan downloades her: http://uvm.dk/~/media/Publikationer/2010/Folke/Elevernes%20alsidige%20udvikling/Elevernes%20alsidige%20udvikling.pdf

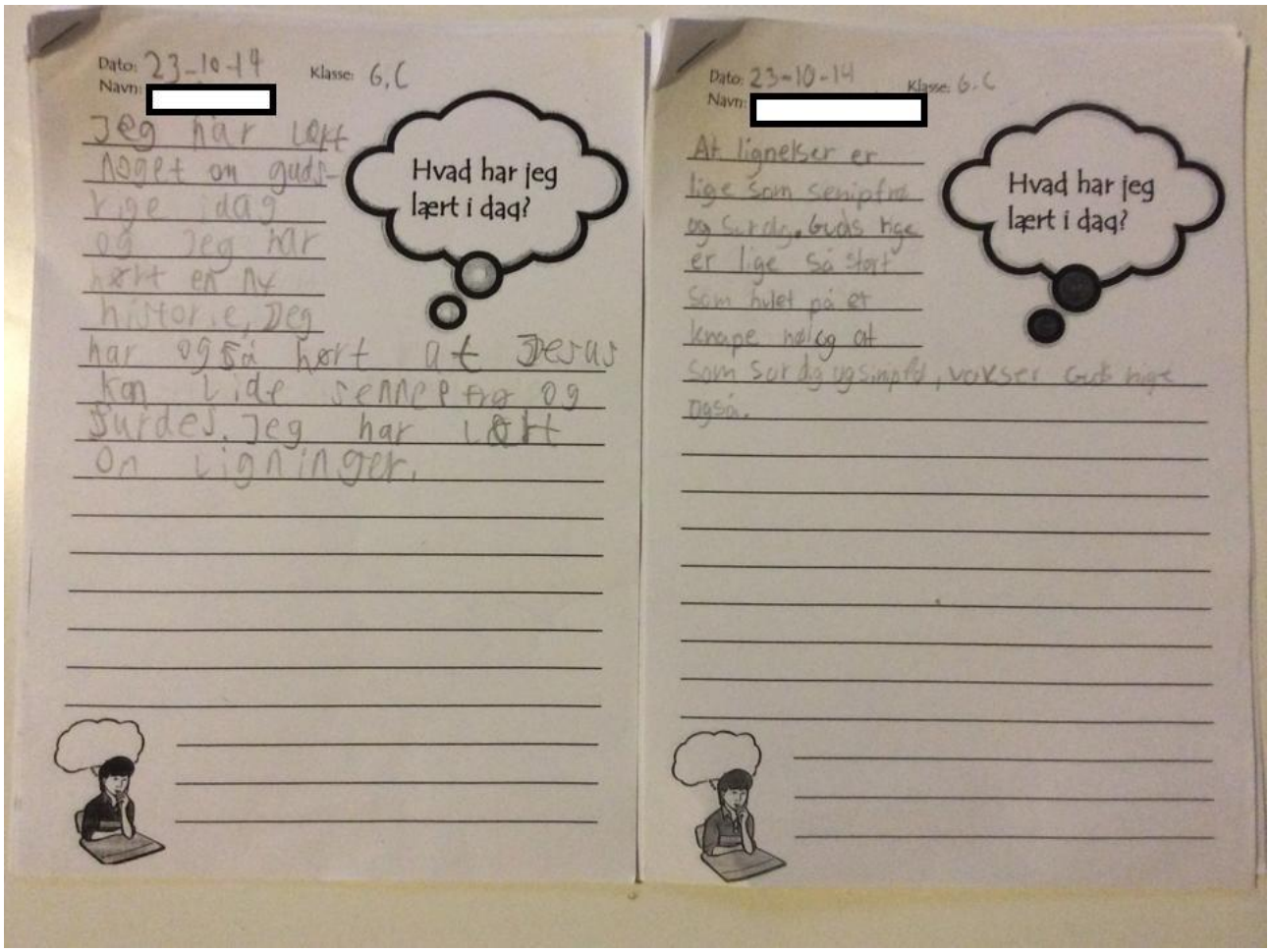
- Undervisningsministeriet (2014): *Forenklede Fælles Mål for faget kristendomskundskab*, Undervisningsministeriet - Publikationen kan downloades her: http://www.emu.dk/sites/default/files/F%C3%A6lles%20M%C3%A5l%20for%20faget%20kristendomskundskab_0.pdf
- Undervisningsministeriet (2014): *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen - Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*, Undervisningsministeriet - Publikationen kan downloades her: http://www.emu.dk/sites/default/files/laeringsmaalstyret_undervisning_i_folkeskolen_pixi_intro.pdf
- Undervisningsministeriet (2014): *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen - Vejledning*, Undervisningsministeriet - Publikationen kan downloades her: http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen_vejledning.pdf
- Undervisningsministeriet (2014): *Læseplan for faget kristendomskundskab*, Undervisningsministeriet - Publikationen kan downloades her: http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20kristendomskundskab.pdf

Internetsider:

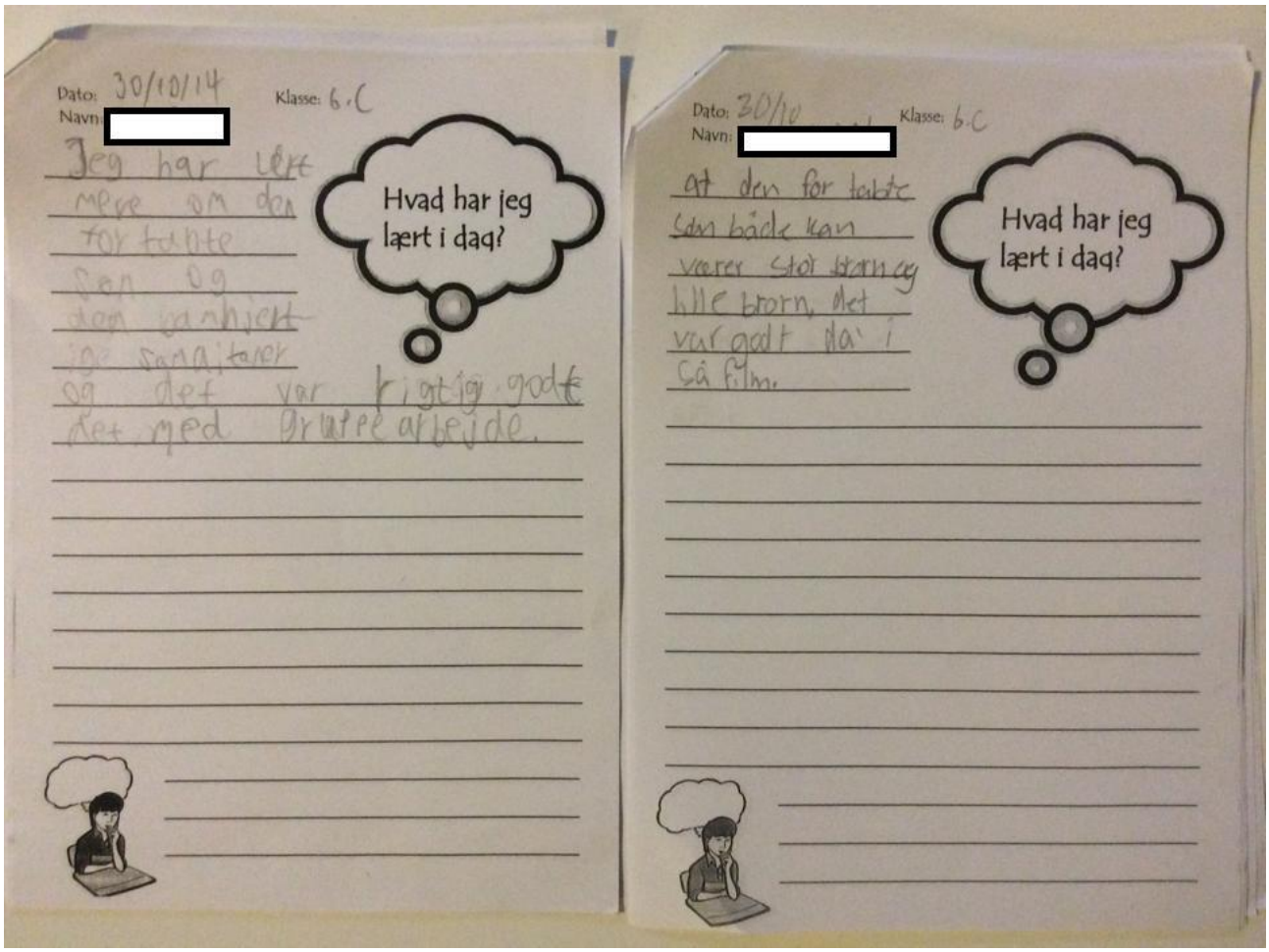
- http://www.emu.dk/modul/dansk-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning-0 - sidst redigeret 30-11-14
  Her er fagformål, introduktion og de tværgående emner præsenteret for kristendomskundskabsfaget.
- http://www.emu.dk/modul/elevernes-alsidige-udvikling - sidst besøgt 15-03-15
  Her kan man læse , hvad elevens alsidige udvikling beror på, og hvad alsidig udvikling øger sandsynligheden for.
- http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-kristendomskundskab - sidst redigeret 20-02-15
  Her kan man læse vejledningen for faget kristendomskundskab. Fra denne side er det også muligt at downloade følgende bilag: Bilag 1 - Salmer, Bilag 2 - Lignelser og Bilag 3 - Underberetninger.
- http://www.eva.dk/nyheder/2012/manglende-mal-for-hvad-eleverne-skal-laere - sidst besøgt 24-03-15
  Her kan man læse om EVA's undersøgelse af, hvordan lærere bruger Fælles Mål i undervisningen.
- http://www.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf - sidst besøgt 15-03-15
  Her kan man under overskriften "Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne" se de enkelte formålsformuleringer for folkeskolen.
- https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970 - sidst besøgt 20-03-15
  Her kan man læse Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, herunder folkeskolens formål.
- http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Forenklede-Faelles-Maal - sidst opdateret 03-02-2015
  Her kan man læse om de centrale elementer i Forenklede Fælles Mål.

Bilag

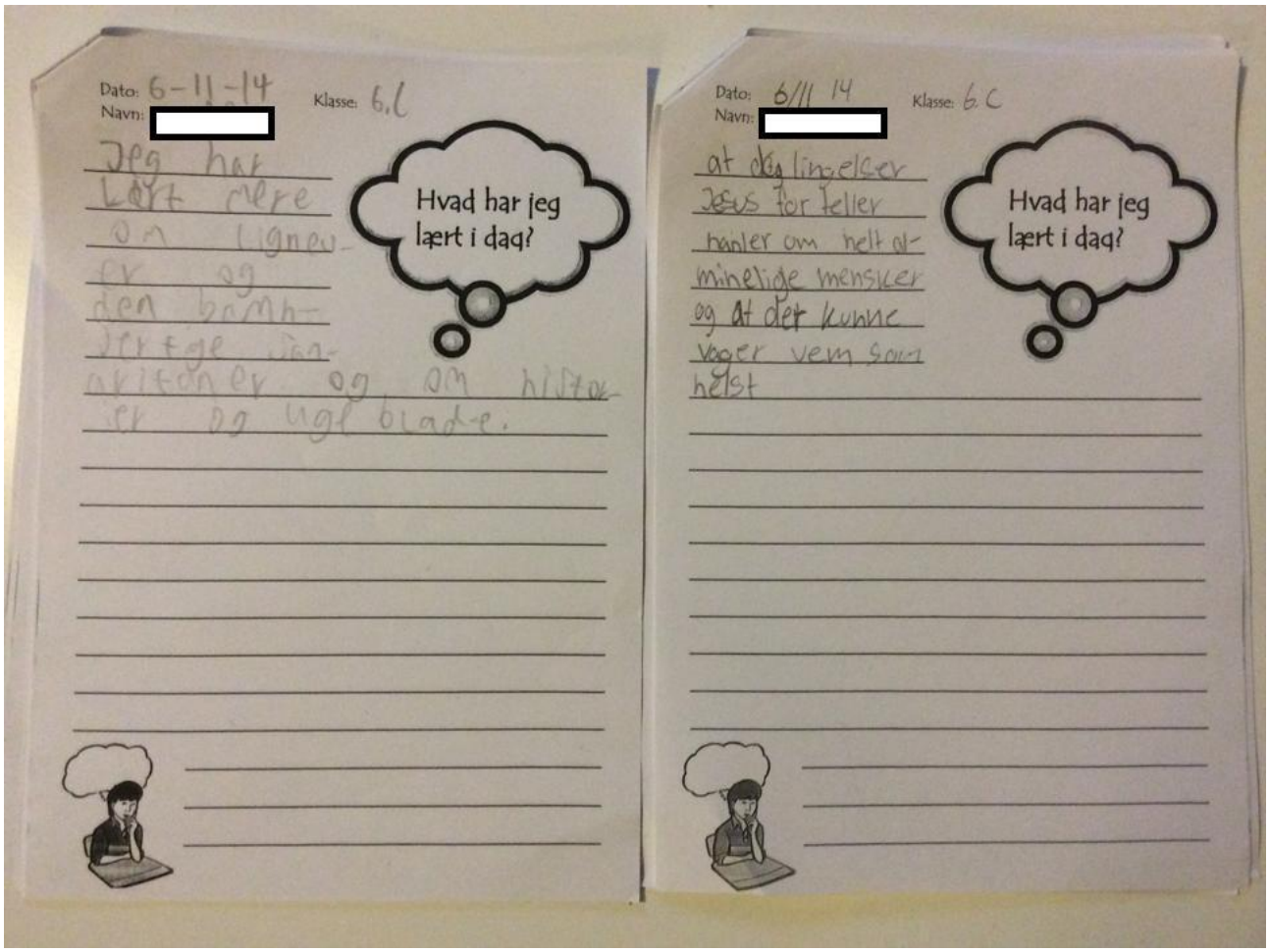
Undervisningsgang 1



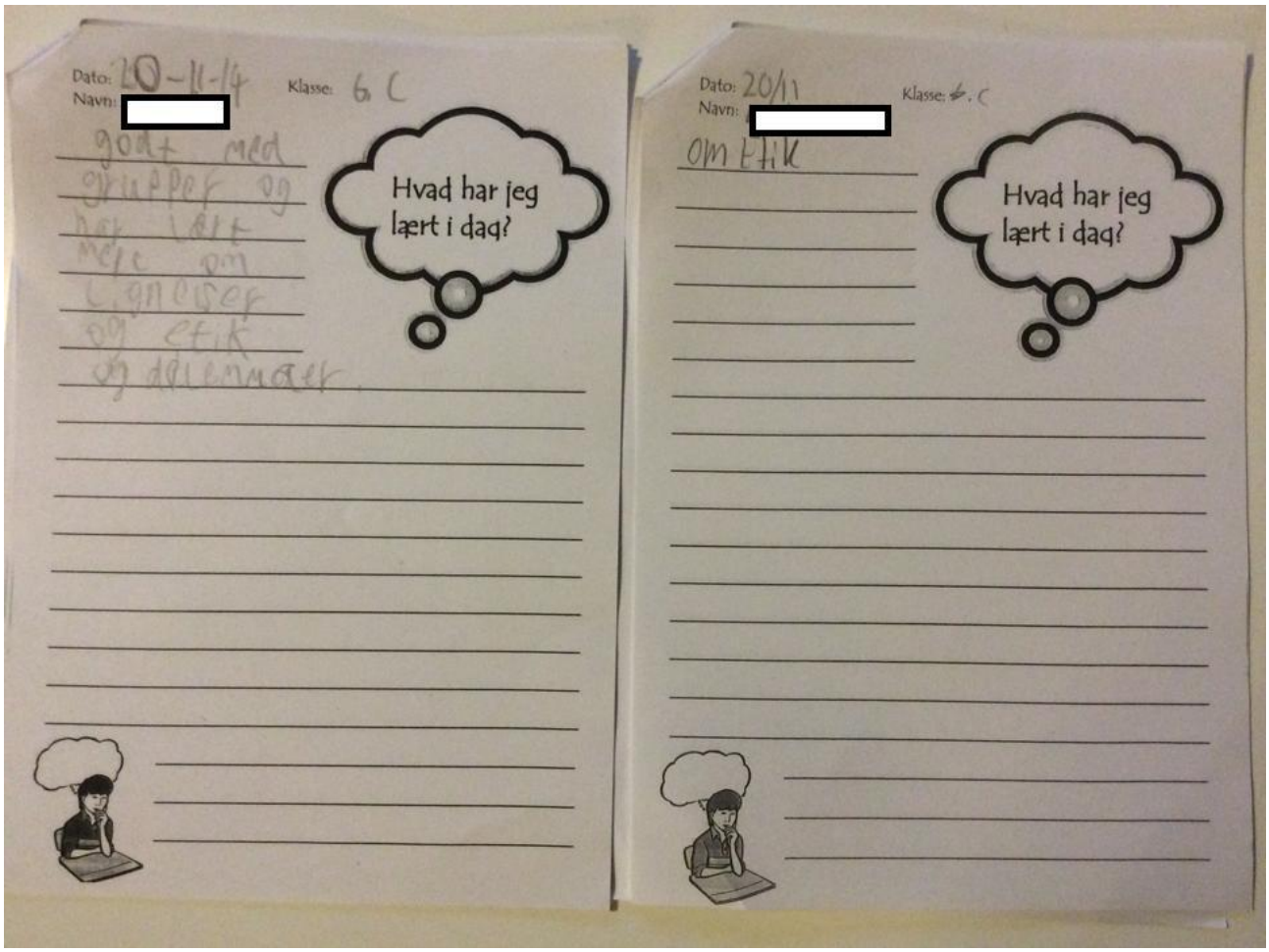
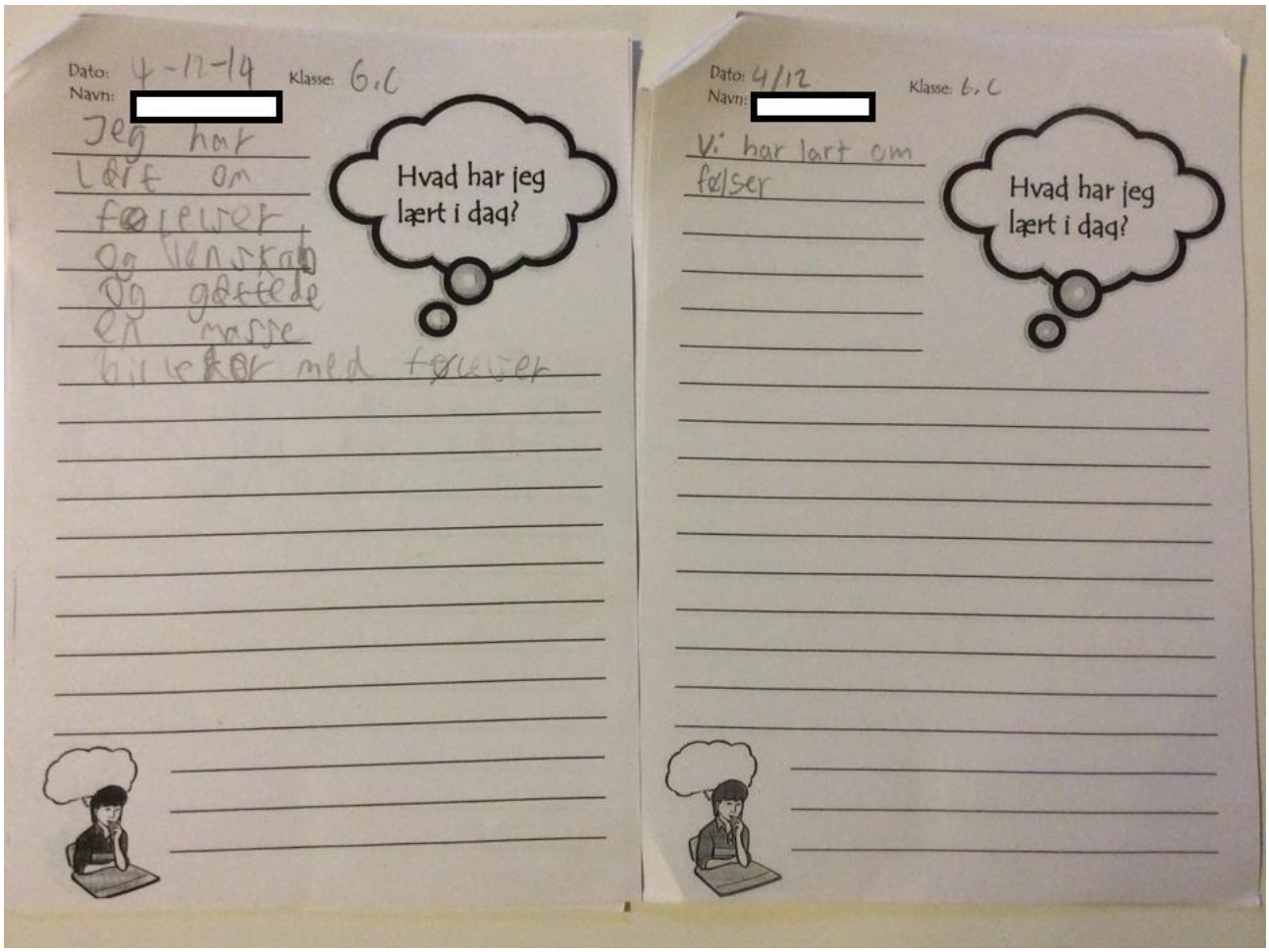
Undervisningsgang 2



Undervisningsgang 3



Undervisningsgang 4



Undervisningsgang 5