

# FORUM

redaktion: søren holst, michael riis, john rydahl, keld skovmand

religionspædagogisk

## BACHELOROPGAVEN I LÆRERUDDANNELSEN – I TILKNYTNING TIL RELIGIONSFAGET

Gode bacheloropgaver – overvejelser ud fra et kvalitetsudvalg  
MICHAEL RIIS

Fortælling i kristendomsundervisningen – en senmoderne mulighed?  
LOUISE KLYVØ

Dannelse, forkyndelse og læring  
ELLEN OLESEN NOE

Dannelsesidealet i den moderne folkeskole – og i religionsfaget  
SIDSEL ROSA JUST

Bacheloropgaven set fra klasseværelset  
PREBEN MEDOM HANSEN

Bacheloropgaven som udfoldelse af  
fagligt kvalificeret refleksion over dannelse  
HANS DORF

Religionsfaglighed og dannelse  
JØRN BORUP

Bacheloropgaven og professionssvigtet  
JAN OSKAR RØNNOW og OVE STEINER RASMUSSEN

3  
2008

# E-bøger fra Eksistensen

På [www.Eksistensen.dk](http://www.Eksistensen.dk) finder du over 250 e-bogstitler, der spænder over emnerne filosofi, religion, undervisning, teologi og eksistens



Du kan også finde studie- og undervisningsrettede e-bøger fra Eksistensen på [Lix.com](http://Lix.com)

**eksistensen**



# INDHOLD

Introduktion / 2

MICHAEL RIIS:

Gode bacheloropgaver – overvejelser ud fra et kvalitetsudvalg / 3

LOUISE KLYVØ:

Fortælling i kristendomsundervisningen

– en senmoderne mulighed? / 16

ELLEN OLESEN NOE:

Dannelse, forkyndelse og læring / 28

SIDSEL ROSA JUST:

Dannelsesidealet i den moderne folkeskole – og i religionsfaget / 40

PREBEN MEDOM HANSEN:

Bacheloropgaven set fra klasseværelset / 55

HANS DORF:

Bacheloropgaven som udfoldelse

af fagligt kvalificeret refleksion over dannelse / 68

JØRN BORUP

Religionsfaglighed og dannelse

– "... fra et religionsvidenskabeligt synspunkt" / 80

JAN OSKAR RØNNOW OG OVE STEINER RASMUSSEN:

Bacheloropgaven og professionssvigtet

– svendestykke eller tågeskud / 93

## Introduktion til RPForum 2008/3

Målet med dette nummer af RPForum er at give et signalement af professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen – når den skrives i tilknytning til linjefaget kristendomskundskab/religion.

Vi har bedt tre tidligere studerende, nuværende lærere, skrive hver en artikel til tidsskriftet på baggrund af den professionsbacheloropgave, de udfærdigede i tilknytning til linjefaget kristendomskundskab/religion. De tre er udvalgt blandt 28 forfattere til særligt udmærkede opgaver, indsendt på redaktionens opfordring af undervisere i læreruddannelsens religionsfag.

De øvrige bidragydere til dette nummer af RPForum er blevet bedt om at se på de tre BA-opgaver, der er baggrund for artiklerne, ud fra hver sin særlige position – og bruge iagttagelserne som udgangspunkt for mere almene overvejelser om bacheloropgaven i læreruddannelsen. Iagttagelsepositionerne er:

Folkeskolelæreren (Preben Medom Hansen)

Pædagogiklæreren i læreruddannelsen (Jan Rönnow og Ove Steiner Rasmussen)

Pædagogiklæreren på universitetet (Hans Dorf)

Religionslæreren på universitetet (Jørn Borup)

Religionslæreren i læreruddannelsen (Michael Riis)

Det er redaktionens håb, at såvel lærerstuderende og deres pædagogiske og faglige vejledere, såvel som medlemmer af censorkorpset finder god og provokerende anledning til igen at tænke grundigt igennem, hvad det egentlig er, der skal være kriterierne for den gode bacheloropgave.

Nummeret er samtidig et bidrag til den del af RPForums målsætning, der handler om, at undervisere på forskellige hylder i religionsfaget gennem tidsskriftet får mulighed for øget indsigt i, hvad der er vilkårene for religionspædagogik i andre afdelinger end deres egen. Til fremme af den fortsatte dialog på det religionspædagogiske forum.

Tak til de kolleger i læreruddannelsen, som hjalp os ved at indsende eksempler på gode BA-opgaver. Og tak til forfatterne af dem. I gjorde dette nummer muligt.

*Redaktionen*

# Gode bacheloropgaver – overvejelser ud fra et kvalitets- udvalg

*Af Michael Riis, lektor,*

*Københavns Dag- og Aftenseminarium, Professionshøjskolen UCC*

Den perfekte BA-opgave er den danske læreruddannelses hellige gral: Ingen har set den, alle er overbevist om, at den må findes, og i hvert fald gælder det, at der er ingen ende på dens herlighed. Essensen af uddannelsen, meningen med uddannelsen, integrationen af alt det, der ellers skiller og stritter i uddannelsen, ja det skal vise sig som én skøn syntese, den dag vi finder gralen. Den dag hvor pædagogisk og psykologisk og fagvidenskabelig teoretisk faglighed forenes med praktik og empiri, indsamlet og bearbejdet if. videnskabelig metode, og læreruddannelsessted og folkeskole bliver et kød, forenet under et klart professionsbegreb, sigtende ikke blot mod lærerens undervisning i skolen, men på selveste udviklingen af den.

Som det gælder for enhver utopi har også denne et Janus-ansigt: Lige så animerende og stimulerende den kan være som et ideal at række ud efter, lige så nedslående kan den være som målestok for den i det lys altid usle virkelighed. Det sidste kan føre til alt fra fornem resignation til idiotisk revolution. Men som almindelig praktiserende i dansk læreruddannelse, underviser og studerende, så består den daglige kunst i bestandig at omgås Janus fra den rigtige vinkel. Og når den lærerstuderende går ind og på uddannelsens givne vilkår tager livtag med en BA-opgave med så voldsomme præentioner, så kræver det faktisk både heroisme og sund pragmatisme – en kombination, der fortjener respekt, og slet ikke er ved siden af som central professionskompetence.

I denne artikel vil jeg kortfattet skitsere, hvordan et udvalg af

studerende har løst denne opgave i tilknytning til læreruddannelsens religionsfag: Hvad skriver de om, hvilket religionsfagligt og pædagogikfagligt stof inddrager de, og på hvilken måde arbejdes der med BA-opgavens krav om integration mellem religionsfaglighed, pædagogisk-didaktisk-psykologisk faglighed og lærerens arbejde?

## Hvad skal en professionsbacheloropgave i læreruddannelsen?

Først er det nok på sin plads at fastslå: Hvad er det BA-opgaven skal, helt officielt? Og hvor stor er en BA-opgave i læreruddannelsen egentlig? De bacheloropgaver, der er baggrunden for dette nummer af RPFForum, er alle skrevet på baggrund af læreruddannelsesbekendtgørelsen fra 1998. Den adskiller sig ikke afgørende fra den nugældende bekendtgørelse, undtagen på et enkelt punkt, der skal få en vis betydning i dette nummers sammenhæng:

§ 7. Den studerende udarbejder i tilknytning til et af sine liniefag en større selvstændig faglig-pædagogisk opgave i et selvvalgt emne. Opgaven, der er individuel og skriftlig, udarbejdes i sammenhæng med de pædagogiske fag og *eventuelt praktikken* og afsluttes normalt i 8. semester.

*Stk. 2.* Emnet for opgaven skal være relevant for uddannelsens formål og sigte mod lærernes arbejde. Ved besvarelsen af opgaven skal den studerende demonstrere evne til at anvende faglig og pædagogisk viden under brug af akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode (Undervisningsministeriet 1998, min kursivering).

I dag lyder bekendtgørelsen vedr. professionsbachelorprojektet således:

§ 10. Som led i uddannelsen skal den studerende udarbejde en større selvstændig skriftlig opgave i form af et professionsbachelorprojekt, jf. læreruddannelseslovens § 2, nr. 4, og § 4. Professionsbachelorprojektet udgør 10 ECTS-point.

*Stk. 2.* Professionsbachelorprojektet skal udarbejdes

1) individuelt,

- 2) i et selvvalgt og af uddannelsesinstitutionen godkendt emne vedrørende en lærerfaglig problemstilling af relevans for uddannelsens formål,
- 3) i tilknytning til et af den studerendes igangværende eller gennemførte linjefag,
- 4) i sammenhæng med uddannelsens pædagogiske fag,
- 5) *med inddragelse af færdigheder og viden erhvervet gennem uddannelsens praktik eller anden erfaring fra praksis og*
- 6) under brug af videnskabelig metode.

*Stk. 3.* Det samlede sæt af kompetencer, som den studerende gennem professionsbachelorprojektet skal demonstrere at have opnået, fremgår af bilag 6.

*Stk. 4.* Omfanget af det færdige professionsbachelorprojekt skal svare til mindst 25 og højst 35 normalsider á 2600 anslag. Eventuelle bilag herudover må højst udgøre 10 normalsider. (Undervisningsministeriet 2007, min kursivering)

Det er altså først i 2007, at praktik/praksis bliver et obligatorisk element i BA-opgaven; indtil da var det et muligt element. Betonningen af denne praksis/empiri-dimension understreges ved bilag 6 til gældende bekendtgørelse, der rummer en todelt kompetenceangivelse, som skal demonstreres i BA-opgaven: *lærerfaglig undersøgelseskompetence og lærerfaglig formidlingskompetence*. – Omfangsmæssigt kan man bemærke, at professionsbachelorprojektet i læreruddannelsen kvantitativt udgør to tredjedele af den vægt et bachelorprojekt i dag har på universiteternes religionsfag. 10 ECTS-point svarer ca. til den lærerstuderendes fuld-tidsindsats i 33 arbejdsdage.

## Hvad skriver man bacheloropgave om i tilknytning til linjefaget kristendomskundskab/religion?

I dette nummer kan man læse tre tidligere lærerstuderendes artikler om, hvad de beskæftigede sig med i BA-projektet i tilknytning til linjefaget kristendomskundskab/religion – og hvordan de gjorde det. De tre artikler er skrevet på baggrund af tre BA-opgaver, som redaktionen udvalgte som eksemplariske opgaver – ud fra nogle kriterier, der ud over det

faglige også krævede, at de skulle være velskrevne, båret af en engageret argumentation, og skulle sætte centrale aspekter af religionsfaglighed og religionsundervisning ind i en større sammenhæng. Temaerne for opgaverne, ultrakort resumeret, er religionsfagets dannelsesopgave set i forhold til skolens nutidige politiske og kulturelle rammebetingelser (Just), fortælleddidaktikkens rolle i religionsfaget set i lyset af senmoderne konstruktionistisk psykologisk teori (Klyvøe), og endelig den for faget 'klassiske' problemstilling om påvirkning af eleverne spændt ud mellem minusordet forkyndelse og plusordet dannelse – en grænsedragning, der i lyset af fagpædagogiske indsigter viser sig vanskeligere end som så meningsfuldt at opretholde (Noe). At dette er centrale problematikker for en læreruddannelses religionsfag er uden for diskussion. Om behandlingen af problematikkerne lever op til alle de skønne ambitioner, der ligger i læreruddannelsesbekendtgørelsens forskellige formuleringer, er netop til diskussion – og det sker så i nummerets øvrige bidrag, der kommenterer professionsbacheloropgaverne ud fra forskellige iagttagelsespositioner.

De tre opgaver blev udvalgt fra den bunke på 28 opgaver, som var blevet indsendt til redaktionen fra 15 forskellige læreruddannelsessteder. Vi havde appelleret til religionsundervisere på landets seminarier om at indsende eksempler på *gode* BA-opgaver til os. Udvalget repræsenterer altså, hvad underviserne i religionsfaget rundt omkring identificerer som *vellykkede* BA-opgaver.

Og hvad er der så skrevet om, når underviserne i læreruddannelsens religionsfag har syntes, at det har været rigtig godt?

Det bliver nødvendigvis oversigtsagtigt: Nedenfor angives alene titler – og altså hverken hvilken problemformulering, der dannede udgangspunkt for arbejdet med emnet, eller hvilken metode, der blev benyttet i arbejdet med det. (En ikke-kvalitativ oversigt over BA-temaer ifm. religionsfaget, men *med* problemformuleringer anført, blev på et tidspunkt lavet af lektor Henrik Bækgaard, se litteraturlisten.)

## Dannelse

- Dannelsesidealet i folkeskolen – og religionsfaget
- Almen dannelse og kristendomsundervisning i det senmoderne samfund – Hvorfor og hvordan?
- Faget kristendomskundskab i moderniteten



- Styrkelse af kristendomsfaget?
- Den religiøse dimensions betydning for dannelsen
- Forkyndelse eller formidling – i kristendomsundervisningen
- Dannelse og faget kristendomskundskab i nutidens samfund – det pluralistiske klasselokale
- Flerkulturel kristendomsundervisning. Kristendomskundskab set i lyset af et eventuelt bortfald af fritagelsesparagraffen
- Løgstrups tænkning i folkeskoleperspektiv – værdinihilismens modgift
- Livsduelighed – om livsmod og selvet
- Den æstetiske dimension i kristendomskundskab
- Den religiøse dimension
- Ansvarsbegrebet i den religiøse dimension i kristendoms-kundskabsfaget

### *Metodik*

- Faglige kompetencebeskrivelser i kristendomskundskab
- Hvordan kan metoden feltarbejde i kristendomskundskab styrke elevernes refleksive kompetencer i det hyperkomplekse samfund?
- Evaluering og pædagogisk statistik i religionsfaget

### *Filosofi og etik*

- Livsfilosofiens anvendelsesmuligheder i kristendomskundskab
- Filosofi – som læringsstrategi?
- Den sokratiske samtale – rationel og intuitiv tilgang?
- Åndsfrihed som begreb i kristendomsfaget – behovet for et paradigmeskift
- Etik i folkeskolen – ud fra *Dogville*
- Natursyn, kristendom og undervisning

### Myter – fortælling

- Myter, mennesker og den individuelle mening – om fortælling og identitet i kristendomskundskab
- Fortællingen i kristendomsundervisningen – i et socialkonstruktionistisk perspektiv
- Livet i myten – myten i livet
- Bibelske fortællinger – og folkeskoleelevers hermeneutiske kompetencer?
- Hvad er meningen? – om fortællingen i undervisningen

### Andre religioner

- Fremstillingen af islam i grundbogsmaterialer til faget kristendomskundskab

Grupperingen er min grovinddeling, og kategorierne og indplaceringen kunne være anderledes.

Er der noget, der falder i øjnene – alene ud fra overskrifterne?

Ja, for det første: Folkeskolefaget kristendomskundskab synes ikke langt væk fra opmærksomheden. Rettethed mod lærerens arbejde i skolen, som kravet til BA-opgaven lyder, må siges at være opfyldt. Og i de fleste tilfælde tænkes der åbenlyst på lærerens arbejde specifikt i forbindelse med *undervisning* i faget kristendomskundskab. Etik, dannelse, æstetiske og religiøse dimensioner, flerkulturalitet kunne jo også behandles som faglige temaer for lærerens *generelle* arbejde i skolen (ift. elever, kolleger, forældre) – kvalificeret af faglighed hentet fra linjefagets stofområder, men det sker kun i ganske få tilfælde (forældresamarbejde, men da stadig nært knyttet til problemstillinger ift. kristendomskundskabsfaget). Hvor tæt opgaverne så kommer på folkeskolefaget og skolen, når det kommer til stykket, det kan diskuteres – jf. artiklerne i dette nummer fra Rönnow/Rasmussen og fra Medom Hansen. Der *er* overvejende tale om overordnede, generelle problemstillinger – og ikke så meget *hands on* i forhold til konkret undervisning, *cases* eller data fra empiri (med metodikopgaverne som en undtagelse).

For det andet kan man konstatere, at 'klassisk' religionsstof (teologisk, idehistorisk eller religionsvidenskabeligt stof) ikke fylder alverden i BA-opgavesammenhængen. Eller anderledes formuleret: Ikke mange

af disse opgaveemner kunne eller ville være skrevet på universiteternes religionsfag. Der er tale om en anden slags religionsfaglighed, end man ville møde der. Den særlige kontekstualiseringstvang, der ligger i BA-opgaven, betyder åbenlyst noget for selektionen inden for linjefagets faglige områder, når der skal vælges emne.

Endelig kunne man spørge: Hvilke af disse opgaver kunne ennemæssigt ikke lige så vel være skrevet i linjefaget kristendomskundskab/religion (hvis man da endnu havde måttet skrive fyldige opgaver i forbindelse med linjefagene)? Eller anderledes formuleret: kommer der i BA-sammenhængen en faglighed fra de pædagogiske fag på banen, der forandrer den rent fagfaglige eller fagdidaktiske behandling af problemstillingerne?

## Hvilken faglighed trækker man på i bacheloropgaverne?

Inden jeg overvejer det spørgsmål vil jeg bringe endnu en stikordsbaseret oversigt. Hvilken faglighed – fra hhv. religionsfaget og de pædagogiske fag – er det, som indgår i opgaverne under de forskellige kategorier ovenfor? Af pladsgrunde er jeg nødt til at holde mig til ren *namedropping*, men for de indforståede vil der være en vis informationsværdi.

### *Dannelse*

Ud over religionsfagets fagdidaktiske værker som Kjær, Koed, Rydahl & Troelsen og, i de nyeste opgaver, Buchardt, er det fortsat navne som Grundtvig, Løgstrup, Tillich der dukker op.

De bringes i selskab med navne fra den pædagogiske faglighed som Klafki, Giddens, Luhmann, Dale – og herhjemmefra Lars Qvortrup, Jan Tønnes Hansen/Tønnesvang, Finn Thorbjørn Hansen, Karsten Schnack, Per Fibæk. Brug af lærebøger til de pædagogiske fag som fx Jerlang, Holger Henriksen, Hans Jørgen Kristensen, Nabe-Nielsen, Hiim og Hippe er almindelig. En enkelt æstetikopgave har Gadamar (*Sandhed og Metode*) på litteraturlisten sammen med Pedersen & Hohr. Tønnesvang og Ziehe som pædagogikstof. – I forbindelse med 'den religiøse dimension' er religionsstoffet overvejende Løgstrup, Tillich,

Mogens Pahuus, pædagogikstoffet er Jerlang, Klafki, Benner (via Oettingen), Ziehe, Qvortrup, von Oettingen, Finn Thorbjørn Hansen.

### **Filosofi og etik**

Når det gælder behandlingen af emner som livsfilosofi og livsmod/livsduelighed dukker disse navne op: Böwadt, Løgstrup, Rasmussen/Troelsen, Pahuus, Tillich – og på pædagogiksidens: Klafki, Qvortrup, Tønnesvang, Giddens, Durkheim ('selvmorder').

Når det gælder filosofi og læring udgøres religionsfagsiden af: Finn Th. Hansen, Troelsen, Jespersen, Vejlskov, Lars Fr. Svendsen. Pædagogiksidens: Hermansen, Illeris, Bateson.

En etik-opgave analyserer *Dogville* ud fra Kant og Løgstrup, med von Oettingens pædagogiske paradoks som (eneste) pædagogik-medspiller.

### **Myter – fortælling**

Her er det Bjerg, Sløk, Bultmann, Spong, Sandbeck, Ricouer, der er religionsstoffet. Jens Rasmussen og Jerlang på pædagogiksidens. En ambitiøs opgave inddrager Barthes, Bjerg, Bultmann, Frye, Prenter, Sløk, Heidegger – med Klafki på pædagogiksidens.

### **Metodik**

Her bruges Klafki, Qvortrup og Rasmussen (konstruktivismen i forbindelse med feltarbejde). En opgave sammenholder etikteori og etisk dannelse med (meta-) kognitionsspørgsmål og arbejder med screeninger af elever og brug af pædagogisk statistik som værktøjer, på grundlag af materiale indsamlet i praktikkerne. Her møder vi udover Rasmussen, Qvortrup, Luhmann på pædagogiksidens psykologerne Kohlberg, Luria, Nucci. Religionssiden: Løgstrup, Sv. Andersen, Grimmitt.

Hvad kan man på baggrund af denne summariske oversigt sige?

Det er ret tydeligt, at folk overvejende bruger den pædagogikfaglighed, de aktuelt har mødt i de pædagogiske fags undervisning – med Giddens, Klafki, Qvortrup som de p.t. store navne. Og man holder sig ikke tilbage fra at bruge lærebøger til pædagogikfaget som grundlag for behandlingen af de forskellige positioner.

Det er også iøjnefaldende, at folk holder sig til en meget 'dansk'

religionsfaglighed og Løgstrup er her stadig et stort navn. Går man enkelte gange ud over landets grænser er det Grimmitt, der dukker op. Der læses stort set ikke ikke-dansksproget litteratur, hverken til pædagogik- eller fagsiden.

Pædagogikfagligheden bruges overvejende til at angive 'situationen' for undervisningen i kristendomskundskab (moderniteten, børnekarakteren, fx), hvorefter opgaverne går nærmere ind på den fagfaglige problemstilling, men altså med undervisningsfaget i sigte.

Det er i øvrigt ikke voldsomt mange sider, der opgives på literaturlisterne – hverken til pædagogik- eller til religionsfaglighedens teorisode.

De ting, jeg peger på her, kunne derfor godt give anledning til ret kritiske bemærkninger vedr. forskellige aspekter af 'niveauet': Er der teori nok bag BA-opgavernes faglighed? Er der udsyn og dybde nok? Og er der nu tale om en funktionel integration af den pædagogiske og den faglige faglighed? Det kunne man godt finde anledning til at svare nej til. Ikke mindst savner jeg som religionslærer ofte en mere akademisk fremstilling og diskussion af de pædagogikfaglige elementer i opgaverne og en offensiv og analytisk brug heraf ind i religionsstoffet. Klyvøs artikel i dette nummer, hvor hun bedømmer den danske narrative tradition ud fra en konkret konstruktivistisk målestok, udgør her en undtagelse. I øvrigt stiller man sig ofte tilfreds blot med at angive en sympatisk pædagogisk position – fx Klafkis – uden at diskutere eller problematisere den. Pædagogiksidens akademiske niveau forekommer derfor oftest at være lavere end religionssidens, og det er oftest ift. religionsstoffet, at den analytiske indsats gøres.

## Professionsbacheloropgavefaglighed?

På den anden side: Niveauet er virkelig højt, udbrød redaktionens universitetsansatte medlem, efter den første gennemlæsning af samtlige opgaver – og der var rigtig mange kandidater, der fortjente udvælgelse, gav han udtryk for. Så på trods af de begrænsninger af klassisk akademisk art, som jeg har antydnet ovenfor, så kommer der alligevel også noget virkelig godt ud af BA-opgaveanstrengelserne. Så hvad er det for en

høj-niveau faglighed, der alligevel kommer til udtryk i disse opgaver – når nu den ikke er højniveau i traditionel akademisk forstand?

Læreruddannelsen (og lærerjobbet) er en ekstrem kompleks uddannelse, hvor faglighed fra mange forskellige fag mødes og gerne skulle løbe sammen i den studerendes hoved og krop – på en måde, så vedkommende bliver ekspert i undervisning, som det bliver sagt, og altså ikke ekspert i et eller flere fag. Teorien er et middel, ikke et mål. Og det betyder, tror jeg, at den studerende provokeres ud i frygtløst og pragmatisk at forbinde, hvad der strengt taget ikke er foreneligt set ud fra et strengt videnskabsteoretisk perspektiv. Man bruger og kombinerer, hvad der er på hylderne i uddannelsen, i stedet for at selekttere fra en samlet faglig tradition; man får ikke altid angivet de nødvendige akademiske forbehold – men der kommer ofte noget vældig perspektivrigt ud af det (og endnu oftere noget bras, men det er ikke emnet her). Så hvad er det, der sker?

Der er altså ikke tale om, at man kan sige, at den pædagogiske faglighed integreres forandrende og uddybende ind i det faglige stof – eller omvendt. Der er snarere tale om – hvis jeg må forsøge mig med en dristig generalisering – at der i de vellykkede BA-opgaver etableres faglige additioner og konstellationer, der gøres brugbare eller perspektivrige i kraft af en associativt eller pragmatisk snarere end akademisk-analytisk genereret ide. I læreruddannelsen er der en hård kontekstualiseringstvang, og det medfører, at forskellige teoretiske positioner om- eller rekontekstualiseres på ofte håndfast måde. I Klyvøs artikel er det fx karakteristisk, at når den narrative pædagogiks danske kongerække af navne i første omgang dumper ift. hendes konstruktivistiske målepunkter, så droppes de ikke bare, men får en omgang mere, hvor de vrides for alligevel at afgive noget brugbar inspiration – for bruges, det skal de.

Hvis man skal karakterisere læreruddannelsens faglighed på en måde, som yder den retfærdighed og ikke anbringer den 'under' den faglighed, der er idealet i fx gymnasiefagene eller universitetsfagene, så kunne man måske bestemme det, der foregår i læreruddannelsen, som 'horisontal progression': Man skal som lærerstuderende ikke først og fremmest dybere ned, man skal ud i forskellige landskaber og forbinde områder, der hverken teoretisk eller metodisk ligger umiddelbart op ad hinanden (teologi/religionsvidenskab, psykologi, didaktik, institutionelle

og individuelle praksisser), og hvor hvert fagligt område for sig også rummer meget forskellige og krigende 'byer' i et vidtstrakt landskab. Her skal den studerende så forbinde punkter, tegne ruter og selv rejse rundt. At gøre det på en akademisk vandtæt facon kræver et så olympisk overblik, at jeg faktisk vil mene, at det er for meget forlangt – på de givne vilkår. Kan man fremsætte et ruteforslag og gennemføre en rejse på en ræsonnabel og perspektivrig facon er det alt nok. En relevant og funktionelt begrundet anvendelse, også af 'serveret' grundbogsviden, der søger at integrere denne med andre relevante vidensområder, må gælde som en rimelig opfyldelse af BA-opgavens sigte, ville jeg mene. Kravene om at kunne forholde sig kritisk vurderende til forskellige teoretikere og teorier må være opfyldt, hvis man kan se, hvor teoriernes kerneområder (og måske også deres grænser) befinder sig. At opnå en teoretisk begrundet analytisk og kritisk stillingtagen til teorierne i sig selv anser jeg for utopisk i læreruddannelsens rammer. Vil jeg sige. Men synspunktet kan til hver en tid fejes af banen med en ambitiøs læsning af bekendtgørelsen, inklusive dens bilag 6.

Det ideal om faglig-pædagogisk-praktisk integration af forskellige områder, som ligger bag læreruddannelsen, er et ideal, som BA-opgaven skulle afspejle – og som den også er tæt på at realisere i sine bedste øjeblikke. Men sandsynligvis og oftest realiseres dette ideal først i den studerendes praksis, når vedkommende bliver operativ i felten og selv begynder som lærer. At forlange teoretisk integration eller integration af praksis i uddannelsens teoretiske sammenhæng er måske et rimeligt krav, men et rimeligere krav er det, at det sker ude i praksis, hvor kontekstualiseringsvangen for alvor bliver hård. Om integrationen af fagfaglighed og pædagogikfaglighed og af teori og praksis kan lykkes dér, det er faktisk et vigtigere og en hel del anderledes spørgsmål, end det vi forsøger at besvare med dette nummer, hvor vi spørger, om det sker i BA-opgaverne.

## Faglighed – i praksis

Flere artikler i dette nummer efterlyser mere empiri, mere praksis i BA-opgaverne. Og styrkelsen af *praksis*dimensionens rolle i den teoretiske

læreruddannelse, det ér faktisk også den dominerende ambition bag den seneste læreruddannelseslov, hvis hovedtendenser lader sig beskrive således:

- Læreruddannelsen bliver i højere grad orienteret mod udøvelse af lærergerning – jf. at fagenes mål nu alle er formuleret som kompetencemål (og altså ikke faglige indholdsmål).
- Praktikfaget og dets progression bliver omdrejningspunkt for tilegnelsen af lærerkompetencer i alle fag.
- Linjefag, pædagogik og praktik skal samarbejde på alle studiets årgange.
- Linjefagenes fagdidaktiske dimension styrkes og i linjefagene (de store linjefag) skal der ske en integration af et element bestående af pædagogiske fagområder.
- Professionsbachelorprojektet støttes af alle fag, idet den studerende i ethvert fag skal støttes i tilegnelsen af kompetencer til at gennemføre projektet.

Denne sammenskrivning af hovedtendenser i den nye læreruddannelse er ikke helt min egen. Jeg har den fra en skrivelse fra Undervisningsministeriet, der handler om efteruddannelse af underviserne i læreruddannelsen, seminarielærerne (Undervisningsministeriet 2008). Listen er faktisk en række *kriterier* for efteruddannelsesindsatsen. Efteruddannelsesindsatsen skal lede frem imod, at disse punkter bliver virkelighed.

Man ved altså godt 'i systemet', at teori-praksis skoen trykker. Man prøver at gøre noget ved det. Man justerer loven og efteruddanner seminarielærerne. Man ved altså, hvad man vil. Men *kan* man også, hvad man vil? I hvilken grad kan integrations-utopien realiseres på de givne vilkår?

Og er man klar over, hvad de nye forslag til alternative læreruddannelsesmodeller (læreruddannelse i samarbejder med universiteter), det rumler med for tiden, gør ved mulighederne for at realisere integrations-utopien? En ting har de fleste af de nye modeller i hvert fald til fælles: det er *ikke* praktikken og dens progression, der er omdrejningspunktet for den pædagogiske og faglige udvikling af lærerkompetencerne. Tværtimod er praktik og pædagogik i disse modeller netop et helt uintegreret efterfølgende *add-on* oven på fx noget religionsfaglighed, som man mener,



man kan etablere isoleret, i forvejen, på et universitet og altså uden for og uafhængigt af læreruddannelsens særlige kontekstualiseringslogik.

Så virkeligheden for læreruddannelsen og bacheloropgaven og ambitionerne for dem er og bliver en ualmindelig modsætningsfyldt ting. Men drømmen om en dag at støde frem til den hellige gral, den består. Endnu. Heldigvis, på sin vis.

## Litteratur

Bækgaard, Henrik, *Bachelor eksempler – fra HB og fagkolleger på andre seminarier*.

<http://kristendomskundskab.googlepages.com/eksamen-seminarieliniefaget>. U. år.

Mølgaard, Niels med flere: *Vurderingskriterier i et professionsperspektiv for vejledning og bedømmelse af lærerbacheloropgaver – anbefalinger*. Silkeborg Seminarium 2006.

Undervisningsministeriet, *Læreruddannelsesbekendtgørelsen*. BEK nr. 382 af 19/06/1998.

Undervisningsministeriet, *Læreruddannelsesbekendtgørelsen*. BEK nr. 219 af 12/03/2007.

Undervisningsministeriet, *Udmøntning af midler fra globaliseringspuljen til efteruddannelse af undervisere ved læreruddannelsen og pædagoguddannelsen*, bilag 1: *Kriterier for efteruddannelsesmidlernes anvendelse*. Brev til professionshøjskolernes ledelse 3. juli 2008.

# Fortælling i kristendomsundervisningen – en senmoderne mulighed?

*Af Louise Klyvø, lærer,  
Mariagerfjord 10.klassecenter, Hobro*

## Socialkonstruktionisme og kristendomsundervisning?

Da jeg skulle vælge emne og indgangsvinkel til min bachelor, var jeg ikke i tvivl om, hvad jeg kunne tænke mig at arbejde med. Jeg havde valgt kristendom som linjefag på seminariet både af egen interesse for religion og filosofi, og fordi jeg er af den mening, at det at kende ens kulturs og samfunds grundlæggende etikker, filosofier og tankegange, er en vigtig del af ens dannelse, ens forståelse for det samfund, man lever i, og ens forståelse af, hvem man selv er. Jeg er selv ikke specielt kristen og er ofte blevet konfronteret med, at man ikke kan undervise i kristendom, hvis man ikke selv til en vis grad er troende, eller i hvert fald går ind for kristendommen. På mit 3. år på seminariet blev jeg i forbindelse med skrivning af en opgave i psykologi klar over, at der muligvis fandtes en teori, der kunne give mig et hovedargument for, at jeg ikke nødvendigvis behøvede at tro på eller gå ind for kristendommen for at undervise i faget. Denne tankegang var socialkonstruktionismen.

Jeg var i starten skeptisk over for socialkonstruktionismens radikale optik på identitet og dannelse, men jeg var fascineret af dens brud med traditionelle konventioner og de muligheder, der åbnede sig med den. Derfor var jeg ikke i tvivl om, at min bachelor skulle være et forsøg på at kombinere et af linjefaget kristendoms kerneområder, nemlig fortællingen, med den nyere psykologiske retning socialkonstruktionisme

for om muligt at kunne begrunde og styrke mit eget syn på dannelse og læring i kristendomsfaget.

## En senmoderne brug af fortællingsdidaktik i religionsundervisningen

Mit hovedærinde i bacheloren blev derfor at undersøge, hvilken rolle fortællingen spiller for identitetsdannelse i det senmoderne samfund ud fra en psykologisk og sociologisk vinkel. Jeg var overbevist om, at der kunne findes en kobling mellem fortællingen og nyere teorier om identitetsdannelse, da fortællingen i de senere år i høj grad er kommet på dagsordenen både i samfundet og i kristendomsundervisningen. Biografer, lydbånd, historiefortællere og store litterære værker, der bliver filmatiseret, er bare en lille del af alle de fortællinger, som i øjeblikket omgiver os i hverdagen. For mig var det et spørgsmål om at finde ud af, hvorfor vi i den grad er tiltrukket af fortællinger i alle afskygninger. Hvad er det fortællingen bidrager med i det senmoderne menneskes liv? Samtidig var jeg klar over, at fortællingen i kristendomsundervisningen igennem mange år nærmest har været lig med fagets indhold, og jeg var interesseret i at finde ud af, hvordan den fagdidaktiske tænkning om fortællingen egentlig har udviklet sig gennem tiden. Svarer nutidige religionspædagogers overvejelser til det senmodernes krav og vilkår, eller er de mere påvirket af fagets tradition? Mit hovedærinde blev altså at revurdere undervisning med fortælling i forhold til det senmoderne.

Med socialkonstruktionismen som psykologisk vinkel var det oplagt at vælge konstruktionismen som videnskabsteori og metode i opgaven. Konstruktionismen problematiserer hermeneutikkens forestilling om, at der kan findes én forståelses- eller fortolkningshorisont. I stedet er der tale om, at forskellige fortolkningshorisonter og diskurser forhandler sig frem til en ny mening og forståelse (Gleerup 2004, 100). Jeg fik i BA'en mulighed for virkelig at dissekere de forskellige teorier og sætte dem sammen på nye måder. Jeg forsøgte at plukke de ting, jeg kunne bruge, og kassere de dele af teorierne, som jeg mente var forældede eller ubrugbare. Denne brug af konstruktivisme som metode gjorde, at det under processen var ganske svært at holde trådene i opgaven sammen

og holde den røde tråd. Og metoden betyder jo også, at jeg må affinde mig med, at min bachelors konklusioner bare er et bud ud af mange og ikke den endegyldige sandhed.

## At fortælle sig selv

Inden for psykologi og identitetsteori er fokus flyttet fra en centreret identitetsopfattelse til en mere decentreret og dynamisk identitetsopfattelse, hvor fortællinger om selvet og dets relationer opprioriteres. Denne senmoderne socialkonstruktionisme er blandt andet repræsenteret ved den amerikanske psykolog Kenneth J. Gergen. Gergen lægger vægt på, at fortællingen bliver et medium for os, når vi skal konstruere vores selvberetning og gøre os forståelige. Vi anvender fortælleformen til at identificere os selv i forhold til andre, og de fortælleformer, vi anvender, hænger sammen med vores kulturs, traditions eller religions forståelsesrammer, selv om disse ikke kan gøre krav på at være almengyldige. Socialkonstruktionismen er altså en af de mere radikale kritikere af den klassiske opfattelse af en fast identitet. Identitetsdannelse opfattes som en konstruktion, der er omskiftelig alt efter hvilke sociale relationer, vi indgår i. Stabilitet skaber vi ved at organisere og strukturere vores selvberetninger efter narrative skemaer, der er kulturelt og historisk bestemte. Ved brug af disse narrative konventioner, skaber vi en fornemmelse af sammenhæng og retning i vores liv. Konsekvensen af, at vi skaber vores identitet gennem fortællinger, er en gensidig afhængighed, idet validiteten af fortællingen afhænger af andres bekræftelse og den fælles kulturelle referenceramme. Gergen og socialkonstruktionismen opererer altså ikke med en fast identitet eller et såkaldt kerneselv, men mener, at vi består af *mange* narrativer og *kun* eksisterer i relationer:

Folk kan fremstille sig selv på mange forskellige måder afhængigt af den relationelle kontekst. Man tilegner sig ikke et dybt og varigt ”sandt selv”, men et potentiale til at kommunikere og udføre et selv (Gergen 2005, 239).

En anden retning med samme udgangspunkt som socialkonstruktionismen, nemlig at verden ikke kan betragtes adskilt fra den menneskelige erkendelse, hvilket gør erkendelsesprocessen til en konstruktiv proces,

er socialkonstruktivismen. Forskellen mellem de to retninger er, at socialkonstruktionismen tager udgangspunkt i erkendelse uden for den enkeltes bevidsthed i relationerne, mens socialkonstruktivismen er mere interesseret i individets erkendelse, som den foregår i den enkeltes bevidsthed og altså ikke i de sociale relationer.

Det var selvfølgelig vigtigt også at kritisere de teoretikere, jeg anvendte i min bachelor. Blandt andet ville jeg gerne prøve at komme kritiske spørgsmål i forkøbet ang. om socialkonstruktionisme ikke er ren moralsk relativisme eller nihilisme, altså at den underminerer alle former for tro og ødelægger grundlaget for alle forestillinger om moral uden egentlig at erstatte det med andre idealer. Hertil ville socialkonstruktionismen svare, at den netop giver mulighed for at se mange sandheder og åbner op for forståelse for andres sandheder uden at fordømme dem. Når blot vi er enige om vores fælles konstruktion, så *holder* konstruktionen netop for os inden for vores forståelsesramme. Man kan sige, at socialkonstruktionistiske ideer opererer på et metaniveau, hvor man forsøger at analysere, hvordan det går til, at vi kommer til at dele vores fælles opfattelser. Den peger på den vestlige opfattelse af bevidsthed i forhold til andre kulturer. Socialkonstruktionismen forsøger at forstå vores forståelse, og tilbyder et sæt værktøjer, der kan bruges som alternativer til den måde, vi normalt opfatter ting på. Det vil sige, at den ikke præsenterer en ”ny sandhed”, men en mulighed for at se på ting med andre blikke. Socialkonstruktionismen vil netop ikke ødelægge alle normer, men vil give os mulighed for at værdsætte vores egne idealer og være kritisk over for dem, der vil ødelægge dem. Det gælder altså om at finde et fælles ståsted, og vi behøver ikke længere kæmpe om, hvem der har ret i alle tilfælde. Generelt er socialkonstruktionismen ikke en ”første filosofi”, altså en grundlæggende ontologi eller epistemologi. Med hensyn til hvad der ”virkelig er”, forholder konstruktionismen sig klogelig tavst.

## Er kristendomsfagets fortælledidaktik antimoderne?

Under arbejdsprocessen blev jeg mere og mere overbevist om, at vi med socialkonstruktionismens positive syn på identitetsdannelse kunne åbne

op for nye måder at tænke kristendomsundervisning på. Spørgsmålet var så bare, hvordan fagets traditionelle fortællepædagogik ville stille sig i forhold hertil. Derfor var næste skridt at undersøge forskellige religionspædagogers bud på fortællingens rolle i kristendomsundervisningen og holde deres forståelsesrammer op mod konstruktionismens tanker om identitetsdannelse. Her var det i første omgang et spørgsmål om at udvælge de religionspædagoger, der var relevante for min opgave. Grundtvig var selvsikeren pga. hans store indflydelse på fortælletraditionen. Løgstrup af samme årsag og derudover også på baggrund af hans tanker om vores indbyrdes gensidige afhængighed. Sløk valgte jeg på baggrund af, at han stiller sig modsat Løgstrup på flere punkter, og derfor kunne han bruges til at diskutere de to foregående. Og endelig måtte der også et nutidigt bud på fortællingens relevans med, og der var fremstillingen af ”Det narrative” i en nyere fagdidaktik som *Mening og sammenhæng* (Rydahl/Troelsen 2005) oplagt.

Resultatet af min undersøgelse af religionsfagets fortælletradition viste, at der selvfølgelig er variationer i måden at indtænke fortællingen som indhold og metode i undervisningen. Bl.a. har man med tiden fjernet sig fra at tænke på fortællingen med udgangspunkt i de bibelske fortællinger. Men resultatet af mine undersøgelser var egentlig lidt nedslående, da jeg i første omgang havde forventet at finde flere og mere tydelige punkter ved de forskellige teorier, som jeg kunne knytte sammen med socialkonstruktionismens perspektiver.

Grundtvigs vægtning af den frie fortælling forudsætter menneskets sammenhæng med historien. Grundtvig har en dynamisk og universalistisk opfattelse af historien, dvs. som én stor udviklingshistorie, hvor mennesket er et historisk og uafsluttet væsen, der er bundet til tiden, og hvor: ”Guds ånd siden tidernes morgen er en fortsat tilstedeværende kraft” (Andersen 2006, 116). Hans begrundelse for at anvende fortællingen som indhold i undervisningen er derfor, at de nedarvede fortællinger overleverer det gådefulde og uafsluttede ved menneskets tilværelse, samt at de rodfæster eleverne i historien. Grundtvig mener, at der findes en række store fortællinger, som mennesket er en del af. Derudover har han en kristen forståelsesramme for sit historie- og menneskesyn og vil hævde kristendommen som en stor fortælling, der kan angive værdier og normer, og som er en del af vores identitet (Stokholm 2004, 66).

Grundtvigs tanker om fortællingen med udgangspunkt i kristendommen som en stor fortælling og vores fælles sammenhæng med historien er derfor helt forældede i forhold til en socialkonstruktionistisk tilgang, der jo bortkaster tanken om ”de store fortællinger” og en fast identitet.

Ved Løgstrup havde jeg forventet en vis udvikling mod det senmoderne, men Løgstrups tanker ligger i samme baner som Grundtvigs og er endda et forsøg på at vende tilbage til de store fortællingers eviggyldighed, som et forsvar mod samfundets udvikling. Løgstrup har en grundtvigsk inspireret livsoplysningstanke, der er udformet dels i forbindelse med modernitetens betingelser og dels i et opgør med samme. Løgstrup forsøger at genetablere religion og metafysik i en allerede sekulariseret og pluralistisk samtid (Stokholm 2004, 60). Han hævder, at historisk og æstetisk oplysning kan gøre livet meningsfuldt for den enkelte. Historisk og æstetisk oplysning beskæftiger sig med det, Løgstrup kalder de uløselige problemer. De minder os om vores placering i universet og om, at der stadig er ting, vi ikke er herre over på trods af videnskabelige fremskridt. Løgstrup mener, at der er livsholdning forbundet med at beskæftige sig med de uløselige problemer og mener, at vi lever i en tid, hvor de uløselige problemer er ude for vanrøgt på grund af naturødelæggelse og social opløsning, hvilket truer vores overlevelse (Birkelund 1999, 20). Skolens opgave er derfor at pege på de uløselige problemer, dvs. de grundforhold i tilværelsen, der betinger den menneskelige handlen. En måde at pege på de uløselige problemer er ved at beskæftige sig med ”fortællingens kulturoverlevering” frem for kun ”den naturvidenskabelige og teknologiske kulturoverlevering”, der netop er skyld i, at sammenhængen forsvinder (Böwadt 2006, 131). Dette hænger umiddelbart heller ikke sammen med socialkonstruktionismens positive tilgang til det senmoderne samfund. Socialkonstruktionismen vil netop ikke se det som negativt, at sammenhængen forsvinder pga. den videnskabelige udvikling, men mene, at udviklingen giver os muligheder for at skabe nye og bedre sammenhænge.

Sløks tanke om, at fortællingen i kraft af sin flertydighed og som sproglig konstruktion kan give os kendskab til vores kultur og virkelighed, passede noget bedre med socialkonstruktionismen, men der var stadig langt til en egentlig socialkonstruktionistisk forståelse, især pga. Sløks ide om den åbenbarede fortælling. Sløk beskriver myten

som den grundlæggende bestemmelse, hvorfra sproget danner mening (Andersen 2006, 117). Her skelner han mellem det rationelle sprog og det mytiske sprog, hvor det rationelle sprogs sandhed indfrier kravet om at korrespondere med noget andet af logisk eller empirisk karakter. Det mytiske sprog, derimod, afslører en epifanisandhed, hvilket vil sige, at myten afslører en sandhed, der åbenbarer sig selv. Denne sandhed skal der ifølge Sløk ikke argumenteres for. Her vil socialkonstruktionismen indvende, at det mytiske sprog ikke kan afsløre en epifanisandhed, da der ingen sandheder findes i den forstand.

Og endelig var jeg mest skuffet over Rydahl/Troelsens bud på fortællingens relevans i kristendomsundervisningen, fordi jeg dér havde forventet en mere fremadskuende og moderne fremstilling af fortællingen. I stedet fandt jeg, at de ligesom Løgstrup forsøgte at undgå det senmodernes værtdipluralisme ved at vende tilbage til de store fortællinger (Stokholm 2004, 67). Rydahl/Troelsen vil give et nutidigt bud på narrativ undervisning og lægger vægt på fortællingens betydning for den personlige og kulturelle identitetsdannelse og mener, at individet ved at fortælle og ved omgang med kulturens og traditionens fortællinger får mulighed for at knytte sin egen lille fortælling til familiens, slægtens og folkets store fortælling og derigennem få indsigt i den sammenhæng, det hører til i. De forsøger ligesom Løgstrup at undgå det senmoderne samfunds værtdipluralisme ved at knytte individets selvberetning op på de store fortællinger og dermed reetablere deres indbyrdes relation. Deres forsøg lykkes dog ikke til fulde, og opfattelsen af det senmoderne samfund bliver ligesom Løgstrups negativ. Bl.a. tales der om ”det senmoderne samfunds surrogatoplevelser” (Rydahl 2005, 57). Rydahl/Troelsen mener, at kristendomsfaget skal repræsentere en modvægt til disse. I modsætning til dette ønsker socialkonstruktionismen at skue fremad og åbne op for de muligheder, der opstår netop pga. det senmoderne samfund.

## Kan gammel fortælleteori bruges i en ny kontekst?

Fagets etablerede fortælleteorier passede altså ikke umiddelbart så godt sammen med mit socialkonstruktionistiske projekt, som jeg gerne ville



have dem til. Samtidig var jeg på dette tidspunkt en smule nervøs for denne forkastelse af de mest kendte og brugte religionspædagogers tanker om fortællingen. Det virkede som om, at min egen opfattelse af kristendomsfaget slet ikke kunne forenes med de gængse tanker omkring faget. Der måtte altså en mere dybdegående analyse til, hvis jeg skulle finde nogle ting, der stadig kunne være brugbare også i mit senmoderne perspektiv. Derfor måtte jeg starte forfra med at lede efter tanker, der kunne forenes med socialkonstruktionismen, og jeg måtte være mere kreativ i min egen tilgang til de forskellige religionspædagoger. Hvordan kunne jeg få sat nogle af deres tanker ind i en ny sammenhæng uden helt at fordreje deres teorier?

I anden undersøgelsesrunde fandt jeg da også flere ting, der stadig kunne anvendes i mit senmoderne perspektiv. Overordnet kunne jeg bruge det, at fortælling både kan give os indsigt i kulturens forståelsesrammer og sætte os i stand til at forholde sig til disse. Alle de religionspædagoger, jeg anvendte, var enige om dette og samtidig enige om, at fortællinger kan anvise forskellige handlingsmønstre inden for kulturen, der kan hjælpe os til at handle og vælge i livet, hvilket stemmer fint overens med socialkonstruktionismens opfattelse. Menneskelivets vilkår, som Grundtvig beskriver dem, er derfor stadig relevante at berøre gennem fortælling, når blot vi er åbne over for, at den indsigt, der ligger i fortællingerne, er konstrueret af den kultur, vi lever i. Ligeledes var den sociale dimension også brugbar, fx Grundtvigs tanker om den levende vekselvirkning. Dette kunne bringes i forbindelse med socialkonstruktionismens tanker om, at vi skaber vores identitetsfortællinger i relationerne, og at der igennem fortællingen kan skabes nye forståelsesrammer via dialog. Løgstrups tanker om fortælling og interdependens kan også aktualiseres ind i en senmoderne kontekst. Gergen mener, at vores selvberetninger er flettet ind i andres og i høj grad afhængige af vores medmenneskers accept. Derfor er det stadig vigtigt at overveje, hvordan vi håndterer denne afhængighed, og her kan fortællingen gennem tolkning og samtale hjælpe til at vise handlingsalternativer inden for kulturen. Hos Sløk kan som før nævnt hans tanker om sprogets virkelighedskonstruerende funktion anvendes. Ligeledes stemmer Sløks tanker om, hvordan virkeligheden leves og opleves i forløb, overens med socialkonstruktionismens tanker om, hvordan vi konstruerer vores selvberetning med støtte fra

forskellige fortællestrukturer inden for kulturen. Derudover vil socialkonstruktionismen være enig i, at fortællingen kan bidrage til elevernes forståelse af den virkelighed og kultur, de lever i. Og hos Rydahl er der en række fine metodiske overvejelser, der sagtens kan anvendes også i et socialkonstruktionistisk perspektiv. Blandt andet foreslår han, at man arbejder med elevernes egne frie gengivelser af fortællinger og med selvproduktion af fortællinger med forskellige perspektiver, f.eks. med udgangspunkt i den enkelte elevs eget liv (Rydahl 2002, 12).

I analysens anden omgang kom jeg altså frem til, at der alligevel var flere ting i fagets ”gamle” fortælleteori, der også kunne anvendes i en senmoderne kristendomsundervisning, hvor det er identitetsdannelse, handlekompetence og fortællinger, der er i fokus. Både indholdsmæssigt og formmæssigt kan fortællinger anvendes, fordi de giver indsigt i kulturens forståelsesrammer, fordi de kan anvise forskellige handlingsmønstre inden for kulturen, og fordi fortællingernes narrative skemaer kan anvendes, når vi selv skal skabe stabile og sammenhængende selvberetninger i samspil med andre. Dette blev mit bud på en mere positiv og fremadrettet socialkonstruktionistisk forståelsesramme for fortællingens relevans i undervisningen.

Min oplevelse af at skulle flette det kristendomsfaglige sammen med det sociologiske og psykologiske er, at det i høj grad måtte handle om at lede de rigtige steder efter de aspekter, jeg kunne bruge, og så se bort fra de aspekter, der ikke passede ind i min optik. Dette er jo egentlig meget i den socialkonstruktionistiske ånd, og det passede også fint med den konstruktivistiske metode jeg havde valgt i opgaven, men når man ”kun” er studerende på seminariet, virker det mærkeligt på den måde at gøre sig til dommer over, hvad der dur, og hvad der ikke dur. Et konkret undervisningseksempel blev derfor inddraget i forbindelse med det mundtlige forsvar for min BA-opgave. Som et eksempel på, at undervisning efter de principper og tanker, jeg havde om fortællingen, faktisk også duede i praksis. Man kan sige, at undervisningseksemplet fungerede som en understøttelse af mine teorier, snarere end en egentlig empirisk undersøgelse af undervisningen. I det hele taget fik praksis og empiridelen af opgaven ikke særligt meget plads, både fordi opgaven så var blevet meget længere, men også fordi min interesse lå mere i det teoretiske end i det praktiske.

## Bacheloropgaveskrivning som undersøgelse – og krise

Mit arbejde med bacheloren blev således en undersøgende proces, hvor jeg i starten kun havde en mere eller mindre diffus fornemmelse af, i hvilken retning jeg egentlig skulle, men hvor jeg havde tre overordnede fokuspunkter. Det var fra starten vigtigt for mig at forsøge at bruge socialkonstruktionismen, fordi den passer med det dannelses- og læringssyn, som jeg har opbygget på seminariet. Dertil skulle jeg finde et emne inden for kristendomsfaget, som jeg havde en interesse i, og som jeg ikke ville blive træt af i længden. Og så var det vigtigt for mig, at sammenhængen i opgaven blev tydelig, dvs. at min videnskabsteoretiske tilgang viste sig både i formen og i indholdet. Dette gjorde, at jeg havde tre områder, som jeg skulle have til at passe sammen, og at jeg først undervejs i skrivningen fandt ud af, hvor jeg egentlig var på vej hen. Selvom jeg forsøgte at vælge teoretikere, der passede ind i opgaven, kom jeg alligevel ikke altid kom frem til de konklusioner, jeg havde forventet. Derfor ændrede min problemformulering sig også en smule undervejs, hvilket jeg tror mange studerende oplever.

Mht. vejledning vil jeg nævne, at det for mig var en fordel at have vejledning med begge vejledere på én gang, fordi jeg så ikke skulle bruge så meget tid på at sætte dem ind i modpartens stof. Derudover kom der nogle gode diskussioner ud af de vejledninger, hvor vi alle var til stede, som jeg kunne lade mig inspirere af i opgaven.

Selvom arbejdet undervejs var frustrerende, sådan som ”rigtig” læring jo bør være det, synes jeg, at det endelige resultat blev mere tilfredsstillende, end hvis jeg havde haft et tydeligt mål fra starten, hvor jeg vidste hvilke teorier, der passede med hinanden. Dermed ville min opgave også være blevet mere refererende end egentlig undersøgende. I det hele taget var det en god oplevelse at få lov til at gå i dybden med teorierne i stedet for at få dem serveret og derved opdage, hvordan det fagfaglige, det psykologiske, det didaktiske mv. er afhængige af hinanden.

Da jeg startede min bachelor, var jeg ikke klar over, at mit ærinde var så kontroversielt, som det viste sig at være under selve arbejdsprocessen. Når vi diskuterer kristendom versus andre religioner, blandt andet på

seminariet, er det som regel altid med udgangspunkt i kristendommen som ”vores” religion. Det er den, vores kultur er præget af, og den vi bygger mange af vores moralske og etiske regler på. Dermed kan sammenligningen med andre religioner også blive en ulige ”magtkamp” mellem vores egne konventioner og andres. Med socialkonstruktionismen åbnes der op for, at vi netop bliver klar over, at vores kultur er præget af nogle forståelsesrammer, som ikke nødvendigvis er ”de eneste”. Vi bliver nødt til kritisk at vurdere vores egne forståelsesrammer for at kunne sammenligne os med andre og være åbne over for andre alternativer. Af samme grund blev jeg nødt til i min bachelor at kritisere nogle af vores traditionelle religionspædagoger ret kraftigt og forkaste nogle af de tanker, som kristendomsfaget i mange år har bygget på, fordi jeg netop mener, at de holder fast i kristendommen uden først kritisk at have vurderet den, hvilket socialkonstruktionismen holder fast i, at man bør gøre. Dette er selvfølgelig en voldsom påstand fra min side, og jeg blev i tvivl om, om jeg egentlig selv kunne være kristendomslærer, når jeg havde så kritiske tanker om fagets tradition. Heldigvis havde jeg gode vejledere, der var åbne og nysgerrige over for de tanker, jeg præsenterede, sådan at jeg i dag kan undervise i kristendom med udgangspunkt netop i socialkonstruktionismens dannelses- og lærings syn.

## Litteratur

- Andersen, K. M., ”Narrativ undervisning”, i: M. Buchardt (red.), *Religionsdidaktik*. Gyldendal 2006.
- Birkelund, R., ”Det grundtvigske og det rationalistiske oplysningsbegreb”, i: *Kvan* 55,1999.
- Böwadt, P. R., ”Livsfilosofisk og eksistentiel undervisning”, i: M. Buchardt (red.), *Religionsdidaktik*. Gyldendal 2006.
- Gergen, K. J., *Virkeligheder og relationer*. Dansk Psykologisk Forlag 2005.
- Gleerup, J., ”Viden (skabs)teori”, i: N. B. Hansen og J. Gleerup (red.), *Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag 2004.
- Grundtvig, N.F.S., *Skrifter i udvalg*. Gyldendal 1983.
- Lindhardt, J., *Johannes Sløk – Modernismens teolog*. Anis 2002.
- Løgstrup, K.E., *Solidaritet og kærlighed – og andre essays*. Gyldendal 1987.

Rydahl, J., *Undervisningshåndbogen til Menneskesønnen*. Det Danske Bibelselskab 2002.

Rydahl, J. og B. Troelsen, *Mening og sammenhæng*. Anis 2005.

Stokholm, B., "Hvad skal vor ungdom lære", i: H. V. Mikkelsen og N. Thomsen (red.), *Hvor blev det grundtvigske af?* Aros Forlag 2004.

# Dannelse, forkyndelse og læring

Af Ellen Olesen Noe, lærer,  
Nordvestskolen, Helsingør

At skrive bacheloropgave i læreruddannelsen er en kompleks opgave. Opgaven skal indeholde en specifik faglighed og problemstilling, en overordnet pædagogisk faglighed samt et samfundsmæssigt perspektiv, der demonstrerer professionsrettethed.

Som jeg forstår opgaven, skal den tage udgangspunkt i et fagspecifikt problem, men samtidig være relevant for alle skolens fag og skolens virke. Men er kristendomskundskab ikke 'særegent' i forhold til skolens andre fag? Ønsket om at overveje dette nærmere blev en medvirkende motivation for at skrive i netop dette fag.

Begrebet 'forkyndelse' – eller rettere: ikke-forkyndelse – spiller en rolle i forståelsen af faget kristendomskundskab. Indebærer dette særlige konsekvenser for lærerens rolle i netop kristendomskundskab? Får det særlige konsekvenser for undervisningen i netop dette fag, at man skal kunne forsikre, at der ikke finder en forkyndelse sted? Mine hovedspørgsmål blev følgende:

Får det betydning for *lærerrollen* at skulle inddrage '*den religiøse dimension*' i undervisningen på en sådan måde, at eleverne får mulighed for *at handle* i overensstemmelse med deres forhold til grundlæggende tilværelsesspørgsmål?

Eller bliver en sådan undervisning netop *forkyndende*?

Meningen med kravet om en ikke-forkyndende undervisning kan ikke være, at eleverne ikke skal tro på noget af det, de møder og erfarer i undervisningen, for så bliver det lidt svært at forsvare fagets berettigelse i skolen. Man skal man så vælge at fokusere udelukkende på kundskabssiden af faget, således at undervisningen kommer til at bestå af "neutral" faktagennemgang? Lever en sådan undervisning op til kravene i *Felles Mål* for kristendomskundskab?

Disse spørgsmål ville jeg undersøge – i tre omgange:

Gennem en undersøgelse af *Fælles Mål* for kristendomskundskab (*Faghæftet*) i lyset af Folkeskolens formål ville jeg afklare faget kristendomskundskabs status i skolen. Har faget en særstatus i forhold til skolens andre fag, eller indgår det på lige fod i opfyldelsen af skolens formål? Denne del udgør den fag-faglige del af opgaven.

Den pædagogikfaglige del af opgaven koncentrerer sig om begrebet dannelse. For at kunne besvare spørgsmålet om kristendomskundskabsfagets plads og dannelsesopgave i folkeskolen og for at bidrage til en bredere diskussion af, hvordan dannelsesbegrebet bør udmøntes i undervisningen. Er dannelse udelukkende et spørgsmål om kundskaber eller betyder dannelse en mere omfattende forandring hos eleven? Kan dannelse opnås gennem en 'neutral' undervisning? Bliver undervisning 'forkyndende', hvis målet er, at eleven skal forandre erkendelses- og handlingsmønstre?

Den psykologifaglige del af opgaven koncentrerer sig om, hvad der sker i en læringsituation. Er det fx muligt for børn at lære noget gennem kritisk distanceret undervisning? Hvad betyder lærerens optræden og person i en undervisningssituation? I forhold til forkyndelsesproblematikken bliver både spørgsmål om læringsprocesser og om stoffets og lærerens indflydelse på elevens læring vigtige.

Denne artikel beholder opgavens tredelte struktur, men gengiver kun hovedresultaterne af BA-opgavens undersøgelser. Der er kun plads til antydningssvis at gengive indholdet af de anvendte teoretikers positioner.

## I. Faget

### *Den religiøse dimension – hvilken rolle i faget?*

I formålet for kristendomskundskab hedder det:

Formålet med undervisningen i kristendomskundskab er, at eleverne erkender og forstår, at den religiøse dimension har betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og for dets forhold til andre (Undervisningsministeriet 1994, 11).

Begrebet *den religiøse dimension* optræder flere steder i Faghæftet (fx

Undervisningsministeriet 2004: Signalement af faget s. 10, Slutmål s. 12, Undervisningsvejledning til Livsfilosofi og etik s. 50, Undervisningsvejledning til Fagets særlige begreber s.58 ), altså ikke kun i fagformålet. Begrebet spiller en stor rolle i forhold til diskussionen om, hvordan det faglige indhold i faget kristendomskundskab skal forstås.

Begrebet *den religiøse dimension* introduceres i Paul Tillichs bog *Den glemte dimension* (Tillich 1979). Men min analyse af Tillichs forståelse af begrebet viser, at hans opfattelse faktisk er anderledes end den, der ligger til grund for anvendelsen i Faghæftet. Tillich beskriver den religiøse dimension som et vilkår i tilværelsen, der eksisterer uafhængigt af menneskets forhold til denne, mens Faghæftet nærmest beskriver den religiøse dimension som menneskets psykologiske behov for mening og sammenhæng (således Undervisningsministeriet 2004: Undervisningsvejledningen, 58).

Jeg finder denne udlægning af den religiøse dimension meget uheldig og mener, at det vil være fatalt for undervisningen i kristendomskundskab, hvis religiøsitet i al almindelighed bliver udlagt som menneskets psykologiske forsvar mod meningsløshed.

Ikke desto mindre betyder *den religiøse dimensions* optræden i Fagformålet noget væsentligt og positivt for faget. Med begrebet peges der nemlig tydeligt på, at fagets mål består i andet og mere end at formidle ”neutrale” fakta. Undervisningen skal sigte mod at give eleverne mulighed for at behandle og italesætte eksistentielle spørgsmål og handle på baggrund af en sådan stillingtagen. Derfor vil det ikke være fagligt tilstrækkeligt kun at behandle fagets kulturhistoriske side i undervisningen.

### **Faget Kristendomskundskab – hvilken rolle i skolen?**

Faghæftet for kristendomskundskab indledes med et ’Signalement’ af faget – og her hedder det:

De centrale kundskabs- og færdighedsområder er grundlaget for tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen, således at eleverne får mulighed for at (...) forholde sig til grundlæggende livsspørgsmål og etiske problemstillinger samt handle i overensstemmelse hermed (Undervisningsministeriet 2004, 10).



Undervisningen er altså ikke udelukkende oplysende, men også en påvirkning af elevernes liv og forholden sig til verden. Det *handlingsaspekt*, der peges på her som et mål for undervisningen, er for mig at se en af grundpillerne i kristendomsfagets berettigelse. Eleverne skulle gerne 'forandres' af undervisningen. At man ikke har tilegnet sig viden, før man på en eller anden måde har anvendt den, er en almindelig udbredt pointe (jf. fx Piaget).

Ethvert fag i folkeskolen er også forpligtet til at bidrage til opfyldelsen af folkeskolens overordnede formål, som det fremgår af formålsparagraffen for folkeskolen. Oftest henvises der til formålet's stk. 3, når der argumenteres for kristendomsfagets berettigelse i folkeskolen:

§ 1. Stk.3. Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen (...)

(Jeg citerer Folkeskoleloven, som den så ud da, jeg skrev opgaven. De ændringer, der sker med formålsparagraffen fra 2006, ændrer for mig at se ikke på forudsætningerne for argumentationen i det følgende.)

I forhold hertil må kristendomskundskab altså forstås som et kulturfag. Bertel Haarder er en tydelig fortaler for dette syn på faget i debatten i dagspressen – og senest i *Religionspædagogisk Forum* 2008/1. I Politiken 2005 siger Bertel Haarder:

Kristendomskundskab er et kulturfag, mere end det er et orienteringsfag, fordi den bibelske fortælling er en af de vigtigste grundfortællinger i den europæiske og danske kultur (Sørensen 2005).

Men kristendomskundskab kan lige så vel begrundes ud fra formålet's stk. 2 og 3, så det i højere grad anskues som et personligt dannelsesfag for eleverne:

§ 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der *medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling*.

Stk.2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, *at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne*

muligheder og *baggrund for at tage stilling og handle* (mine fremhævninger).

Således anskuet er formålet (også) for kristendomskundskab personlig udvikling, stillingtagen og handling.

Hvordan læreren forstår fagets bidrag til opfyldelsen af formålet for folkeskolen, har betydning for fagets "identitet". Jeg mener, at jeg ud fra fagforståelsen i Faghæftet kan argumentere for, at kristendomskundskabsfaget i høj grad bør anses som et dannelsesfag, der skal udvikle elevernes erkendelse og give baggrund for at handle, og ikke blot som et kundskabsfag, der skal bidrage med kulturel og historisk baggrundsviden.

I udkastet til *Fælles Mål II* sættes der større fokus på kristendomskundskab som et kundskabs- og kulturfag. *Den religiøse dimension* er stadig med i fagformålet, men betones som kundskabsområde.

## II. Dannelse

### *Hvad er dannelse?*

Kristendomskundskab finder altså sin berettigelse i folkeskolen ved at bidrage til opfyldelsen af forskellige dele af formålet for folkeskolen. Hvilken del af formålet for folkeskolen man lægger vægten på, afhænger grundlæggende af, hvilket dannelsessyn man har. I min opgave ville jeg derfor analysere, hvilket dannelsessyn, der lå bag formuleringerne i Faghæftet for kristendomskundskab, – og jeg måtte konstatere, at Faghæftet rummer forskellige opfattelser af begrebet dannelse.

Hvad er forholdet mellem Faghæftets begreber 'den religiøse dimension' og 'give eleverne mulighed for handling og forholden sig', set i forhold til det pædagogikfaglige begreb 'dannelse'?

Begrebet dannelse er på ingen måde et entydigt begreb. Det dækker over en uoverskuelig mængde af forskellige opfattelser. Dannelsesstænkningen har betydning for alt, hvad vi foretager os i skolen, og er derfor en vigtig del af den pædagogikfaglige side af opgaven. Men for at få hold på begrebet var det nødvendigt med en begrebsafklaring.

Jeg valgte at tage mit udgangspunkt i Wolfgang Klafkis teorier om dannelse.

### *Klafkis dannelsestænkning*

Ifølge Wolfgang Klafki kan man i det store hele dele alle dannelsesteorier ind i to former for dannelsestænkning: Material og formal dannelsestænkning. Klafkis eget bidrag til dannelsestænkningen kalder han for kategorial dannelse.

Material dannelsestænkning er kendetegnet ved at fokusere på indholdet som den vigtigste komponent i undervisningen. Denne opfattelse af dannelse er meget videns- eller kundskabsorienteret. Det er mængden og kvaliteten af akkumuleret viden, der er afgørende for dannelsesprocessen og resultatet.

Formal dannelsestænkning har den lærende i fokus. Der fokuseres på metoder til at tilegne sig og bearbejde indhold og det specifikke indhold i undervisningen har mindre betydning. Denne dannelsestænkning er erfaringsbaseret.

Klafkis egen teori om den kategoriale dannelse er en slags syntese i hegelsk forstand mellem material dannelsestænkning og formal dannelsestænkning. Begge rummer elementer, Klafki anser for at være essentielle, men problemet er, at traditionerne for ensidigt fokuserer på enten indholdet (material dannelsestænkning) eller metoden (formal dannelsestænkning).

Kategorial dannelse skal altså ikke forstås som en sammenblanding af det materiale og det formale, men netop som en syntese, hvilket vil sige, at i mødet mellem stoffet og den lærende udspringer der noget nyt, og der sker en kategorial dannelse, hvori både materiale og formale principper indgår. Dannelsesprocessen sker i mødet mellem stoffet og den lærendes metode, så subjektet gennem erfaringer bliver i stand til at kategorisere og igen og igen møde indholdet på en ny måde. Indholdet er vigtigt, fordi det er med til at skabe de kategorier, hvormed subjektet møder sin virkelighed.

Hos Klafki er undervisning og dannelse altså også påvirkning og forandring af eleverne – uden at man i den forbindelse vil tale om en forkyndende undervisning.

### *Dannelsestænkningen i Fælles Mål*

Mine undersøgelser viste, at dannelsesidealet i Faghæftet overvejende er kategorialt, både i Fagformål og CKF-beskrivelserne. Under-

visningen skal give eleverne mulighed for at uddybe deres erfaringer og oplevelser i mødet med det faglige stof, hedder det fx. Men alligevel signaleres af og til en material dannelsesstænkning, især i Faghæftets undervisningsvejledning, som ganske vist ikke er forpligtende, men alligevel kan påvirke undervisningen i faget på en efter min mening så uheldig måde. Når det der hedder, at der i skolen undervises om religion og ikke i religion (Undervisningsministeriet 2004, 59), så kan det lægge op til, at den religiøse dimension og handlings- og stillingtagen aspektet i faget ikke fuldt ud tages alvorligt. Den materiale dannelsesstænkning, der synes at titte frem i sådan en formulering, kan fungere som et "udvej" for den lærer, der af (overdreven) frygt for at blive anklaget for forkyndelse, tilrettelægger en undervisning blottet for erfarings- og handlingsaspektet. At skolen ikke skal oplære eleverne i en bestemt religion er jeg naturligvis ikke uenig i. Forkyndelsesfrygten skal blot ikke give anledning til at drive en kategorial dannelsesstænkning ud af faget og efterlade faget som et rent 'stofområde'.

Udkastet til *Felles Mål II* for faget peger desværre i denne retning. Fokus på kundskaber er rykket helt op i formålet, hvori ordet kundskaber optræder hele tre gange mod nul i nuværende formål. Kundskaber er i sig selv bestemt ikke noget problem, men når ordet "kundskaber" betones så kraftigt i fagformålet, kan man frygte, at det glemmes, hvorledes alle disse kundskaber skal komme i aktiv anvendelse hos eleven.

Denne udvikling er bekymrende. Fagets identitet og berettigelse er truet, hvis kristendomskundskab udelukkende bliver et kulturhistorisk kundskabs- og vidensfag.

### III. Læring

#### *Hvad er det, der udveksles i undervisningen?*

Både analysen af fagformål, skolens formål og dannelsesstænkningen i Faghæftet og hos Klafki pegede altså på, at et ideal om ikke-påvirkende, neutral undervisning må anses for ude af trit med både bestemmelserne og den pædagogiske tænkning. Ensidig material dannelse er ikke et hensigtsmæssigt svar på kravet om, at undervisning i faget ikke må være forkyndende.

Supplerer man nu de pædagogiske dannelsesovervejelser med indsigter fra psykologi og læringsteori, så kan man hente yderligere støtte for denne opfattelse.

### Læringsteori

Knud Illeris skitserer 4 forskellige betydninger af begrebet læring, her kort gengivet:

1. Læring som *resultaterne af de læreprocesser* der finder sted hos den enkelte.
2. Læring som de *psykiske processer* der finder sted i det enkelte individ.
3. Læring som *samspilsprocesser* mellem individet og materialet og de sociale omgivelser.
4. Læring som både *læringsprocesser og selve undervisningen* på en gang. Der skelnes ikke mellem, hvad der undervises i, og hvad der læres.

Illeris bemærker, at den sidstnævnte uheldige forståelse af begrebet læring anvendes ikke kun i dagligsproget, men også i officielle og faglige sammenhænge (Illeris 2001, 15).

Den fejlslutning, at det, der undervises i, svarer til det, der læres, er ophav til mange misforståelser og frustrationer både hos lærer og elev. Det sker efter min mening ikke kun på begrebsligt plan, men også helt konkret. Måske mest udtalt i forbindelse med afvikling af folkeskolens afgangsprøver. Her er det tydeligt, at selvom alle elever har været til stede i samme undervisningssituation, er det ikke den samme udveksling/læring, der er sket.

Det er en altså en usaglig forenkling af læringsprocessen, når man sætter lighedstegn mellem det, en lærer har fremlagt og det, eleven har lært. Det har også betydning i forhold til diskussionen om forkyndelse og indoktrinering. Problemet i punkt 4's forståelse af læringsbegrebet er, at eleven udelukkende betragtes som et modtagende objekt. Forestillingen om, at der på en eller anden måde kan foregå et overgreb på eleven, en tillæring, som eleven ikke selv er herre over men nærmest offer for, hænger i høj grad sammen med denne misforståelse. Eleven antages – som i dele af adfærdspsykologien – at være som ler i lærerens hænder,

idet al læring i bund og grund anses for at stamme fra kontrollerbare ydre påvirkninger.

På denne baggrund er der altså heller ikke grund til at nære overdreven frygt for påvirkende undervisning. Undervisning og læring er ikke synonyme.

Siden jeg skrev BA-opgaven er også kristendomskundskab blevet prøvofag. Dette har haft betydning for fagets status både positivt og negativt. Prøveformen har jo en vis indflydelse på, hvad der kan prøves. Da det kan forekomme svært at prøve handling, refleksion og erkendelse i en prøvesituation, kan man let forestille sig, at prøven bliver meget kundskabsorienteret, da det er det letteste at teste. Forhåbentlig får dette ikke tilbagevirkning på undervisningen i faget i form af et overdrevet fokus på paratviden og kundskaber i gammeldags material forstand.

### *Udviklingspsykologi*

For at lægge afstand til den forkyndende undervisning taler Faghæftets undervisningsvejledning også om at bibringe eleven en *kritisk distance* til indholdet i undervisningen (Undervisningsministeriet 2004, 52 og 58).

Nu kan man med både Erikson og Piaget hævde, at børns evne til at tænke abstrakt først fuldt udvikles omkring 11-12-års alderen – og at have en kritisk distance forudsætter i høj grad evnen til at tænke abstrakt. Derfor er det hverken muligt eller ønskværdigt at tilrettelægge eller indrette kristendomsundervisningen udelukkende som en kritisk distanceret undervisning om kristendom eller om moral og etik. Det er i høj grad vigtigt at inddrage eleverne konkret i undervisningen i form af fx dramatiseringer, fortællinger og andre praktisk-musiske udtryk, der giver eleverne konkrete erfaringer. Dette foreslås da også andre steder i Faghæftet, fx s. 24 under 'Beskrivelser'. Hvis der fra lærerens side lægges for megen vægt på den kritiske distance i undervisningen, er det dræbende både for lærerens og elevernes engagement. Kravet om ikke-forkyndelse i kristendomskundskab løses, efter min opfattelse, ikke ved at "tage følelserne væk" fra undervisningen og klamre sig til et ideal om kritisk distance, da netop følelser er en stærk og vigtig motivationsfaktor i læring.

Også med udgangspunkt i udviklingsteorier som Piagets og

Eriksons, hvor udviklingen hos barnet ikke kun skal ses som et resultat af ydre påvirkninger, men i lige så høj grad som et resultat af elevens egen bearbejdning og strategier i forhold til disse påvirkninger (jf. fx Eriksons teorier om eksistenskriser), må jeg slutte, at barnets eventuelle valg af religiøse tilhørsforhold er barnets valg og ikke lærerens eller skolens ydelse.

### Selvpsykologi

Tager man en nyere psykologisk teori som Jan Tønnesvangs selvpsykologi får man igen bekræftet, at læreren uundgåeligt vil og skal påvirke eleven på et plan, der rækker ud over undervisningens indhold (Tønnesvang 2002).

Selvpsykologien er en teori, der siger noget om, hvad der foregår mellem mennesker i relationer, fx relationen lærer-elev. Teorien er relevant for spørgsmålet om, hvad det er der udveksles mellem lærer og elev og for spørgsmålet om lærerens rolle i undervisningen.

Teorien tager udgangspunkt i en forestilling om, at barnets selv ikke automatisk udvikler sig, men udvikles i relationer og selvets møde med andre. Disse andre, fx læreren, optræder som objekter for selvet at "spejle" sig i. Begrebet "selvets rettedhed" skal forstås som selvets "drift" mod at udvikle sig. Læring og udvikling af selvet foregår i spændingsfeltet mellem selvets rettedhed og selvobjektfunktionen, i denne sammenhæng læreren. Når jeg har valgt at inddrage Tønnesvangs teori i denne sammenhæng, er det for at vise, at læreren umuligt kan være en selvobjektsfunktion for eleven, hvis han eller hun samtidig skal leve op til en forestilling om en "neutral" lærer, ved fx at undervise om frem for *i* kristendomskundskab. Eller rettere sagt, da læreren ofte vil fungere som selvobjektsfunktion for eleven, kan han eller hun ikke være en "neutral" lærer – om man vil det eller ej.

Som jeg forstår teorien, vælger man ikke, om man ønsker at være selvobjektsfunktion for en anden. Det er man, om man er sig det bevidst eller ej. At læreren fungerer som betydningsbærende selvobjekt betyder ikke, at læreren viser eleven, hvordan han eller hun skal være, men hvordan man kan være. I forbindelse med diskussionen omkring indoktrinering og forkyndelse er også dette vigtigt at slå fast.

Igen ser vi, at tanken om en "neutral" undervisning ikke er

realiserbar. Eleven kopierer ikke ukritisk læreren, men bruger læreren som et bud på, hvordan man også kan være eller kan forholde sig til fx indholdet i faget eller til andre mennesker. Derfor kan man ikke tale meningsfyldt om fare for indoktrinering eller forkyndelse i den forstand, at læreren direkte kan overføre sine holdninger eller tro varigt til eleverne, hvis ikke de lærer kritisk distance.

Det nytter heller ikke noget at tro, at der ikke foregår anden udveksling i undervisningen, hvis blot man drejer målet og indholdet for kristendomsundervisningen hen imod en entydig fokusering på kundskaber.

Man bør i stedet fokusere på, hvordan man kan udnytte fagets mange facetter til fulde i undervisningen.

## Konklusioner

Hverken i fagets bestemmelser, folkeskolelovens formål eller i pædagogisk eller psykologisk teori er der sagligt belæg for at mene, at kravet om ikke-forkyndelse i religionsundervisningen i skolen skal 'imødekommes' gennem en neutral eller kritisk eller rent stoforienteret undervisning. At forestille sig at en undervisning kan være neutral, er simpelthen pædagogisk og psykologisk usagligt. Faget skal bruges i elevernes liv, så eleverne når frem til forskellige former for erkendelse, fx af den religiøse dimensions betydning for andre mennesker og menneskers forhold til hinanden, og så at de får en mulighed for at forholde sig til grundlæggende livsspørgsmål.

Forkyndelses- eller påvirkningsforskrækkethed bør ikke føre hen imod en genoptagelse af det materiale dannelsesprojekt, sådan som noget nu tyder på, det er ved at ske. Man burde snarere dyrke fagets særlige problemstillinger og arbejdsformer, fx ud fra begrebet *den religiøse dimension*.

Gennem arbejde med begreber som skyld, synd, frelse, tilgivelse, retfærdighed, tvivl og tro, kan man som lærer inddrage elevernes egne erfaringer, forestillinger og oplevelser i en kristendomsfaglig sammenhæng. Disse begreber mener jeg ikke, det er meningsfuldt at undervise om. Selvfølgelig forudsætter arbejdet i undervisningen faktuel og konkret



viden, men viden bør ikke stå alene i undervisningen. Kristendomskundskab bør ikke udelukkende være et kulturhistorisk begrundet fag.

## Litteratur

- Bro, Kirsten, "Hvad er der på spil? En pædagogisk-psykologisk indfaldsvinkel", i: *På sporet – en antologi om undervisning i dansk som andetsprog*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 30. Undervisningsministeriet 1999.
- Folkeskoleloven – med bemærkninger*, 5.udgave. Kommuneinformation 2000.
- Haarder, Bertel, "Bibelske fortællinger i skolen og i læreruddannelsen", i: *Religionspædagogisk Forum* 1/2008.
- Illeris, Knud, *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag 2001.
- Jerlang, Espen (red.), *Udviklingspsykologiske teorier*. Nyt Nordisk Forlag 2001.
- Koed, Hans Krab, *Religion i skolen – hvorfor det?* Religionspædagogisk Forlag 1999.
- Sørensen, Anne M., "Haarder: Børn skal lære Bibelen at kende" Interview. Dagbladet Politiken 7/4 2005.
- Tillich, Paul, *Den glemte dimension*. Aros 1979.
- Tønnesvang, Jan, *Selvet i pædagogikken*. Forlaget Klim 2002.
- Undervisningsministeriet, *Fælles mål. Faghæfte 3. Kristendomskundskab*. Undervisningsministeriet 2004.

# Dannelsesidealet i den moderne folkeskole – og i religionsfaget

*Af Sidsel Rosa Just, lærer,  
Brøndby Strand skole, Brøndby Strand*

Hvorledes hænger det dannelsesideal, der er dominerende på politisk plan, sammen med kristendomsfagets bestemmelser? Hvilken rolle bør faget have som dannelsesfag i et moderne samfund, og hvordan skal jeg som religionslærer forholde mig til fagets bestemmelser?

Sådan var min problemformulering, da jeg skrev bacheloropgave i begyndelsen af 2007. Baggrunden for den er, at der er flere områder i folkeskoleloven fra 2006 og formålsparagraffen for kristendomskundskab, som jeg finder problematiske i betragtning af det samfund, vi lever i.

## Hvad var jeg provokeret af?

Religion har en særlig plads i mange menneskers liv, og de fleste har en holdning til religion. Men ofte optræder der i samtalerne hurtigt et 'dem' og et 'os' – ikke mindst i mediernes formidling. Også på seminariet blev jeg hurtigt konfronteret med den samme form for skelnen mellem "os" og "dem". Et "os", som ofte blev brugt, så det automatisk skulle inkludere mig, fordi jeg er dansk og dermed formodet kristen i et eller andet omfang. Det blev jeg meget provokeret af. Jeg er ikke selv troende og undrede mig over, at så mange mennesker tager det som en selvfølge, at er man dansk, inkluderer det automatisk, at man også er "en lille smule kristen", hvis man altså ikke er en af de "andre".

Jeg savnede en mere objektiv tilgang til emnet bakket op af argumenter, som bygger på reel viden og åbenhed. Et religionsfag med

en grundlæggende indføring i de store verdensreligioner kan hjælpe til en større forståelse og en mere integreret og harmonisk verden, end den vi har i dag, mente jeg. Men er det sådan et religionsfag vi har? Og er det sådan et religionsfag, politikerne vil have? Det ville jeg undersøge og analysere i min BA-opgave.

Min opgave – og denne artikel – består af fire elementer:

- 1) Er der noget i vejen med folkeskolens formålsparagraf? Jeg foretager her en nøje analyse af folkeskolens nye formål fra 2006. Sker der en ændring af forståelsen af folkeskolens dannelsesopgave her? Udover lovteksten, sammenlignet med 1993-formålet, benyttede jeg her udskrifter fra folketingets debatter i forbindelse med behandlinger af lovforslaget i Folketingssalen. Også Bertel Haarders udtalelser andre steder om baggrunden for folkeskolens nye formål inddrages.
- 2) Er der noget i vejen med kristendomskundskabsfagets formål? Jeg foretager en analyse af fagformålet for faget kristendomskundskab, set på baggrund af de forhold, jeg påpegede i forbindelse med skolens overordnede formålsparagraf. Hvilken dannelsesopgave skal dette fag udfylde i dagens Danmark? Udover Faghæftet for kristendomskundskab inddrager jeg i denne sammenhæng pointer fra Hal Koch og Wolfgang Klafki, som ressourcer for en kritik af de eksisterende bestemmelsers forestillinger om dannelse.
- 3) Er skoleformål og fagformål klar over, at vi lever i et multikulturelt samfund? For at undersøge, hvorledes et religionsfag kunne se ud i en multikulturel sammenhæng, bruger jeg den engelske religionsdidaktiker Michael Grimmitt.
- 4) Hvor er faget kristendomskundskab på vej hen?

Slutteligt undersøger jeg *Rapport fra udvalget til styrkelse af kristendomskundskab* for at se på, hvordan det fremtidige religionsfag kunne komme til at se ud.

Efter affattelsen af min opgave har *Fælles Mål II* været i høring, og derfor ser jeg til sidst i denne artikel kort på, hvilke ændringer der

er på vej i kristendomsfaget, og om rapportens forslag til ændringer er blevet implementeret.

## Er der noget i vejen med folkeskolens nye formålsparagraf?

I folkeskolelovens formålsparagraf formuleres skolens dannelsesopgave. Her måtte jeg starte min analyse, hvis jeg skulle finde svar på min problemformulering. Formålsparagraffen blev ændret i 2006, så jeg analyserede den seneste paragraf i en sammenligning med den fra 1993 for at tydeliggøre udviklingen.

Begrænset plads i denne artikel gør, at jeg her kun refererer mine hovedkonklusioner. Det giver et amputeret indtryk af min analyse og kommer måske til at fremstå postulerende. Men mine analyser havde meget fokus på små ændringer af ordvalg og formuleringer. Det er min klare opfattelse, at i læsning af love og bekendtgørelser afspejler de ord, der bliver brugt, naturligvis bevæggrundene bag ordvalget, skønt dette i forbindelse med behandlinger af loven i folketingsalen hårdnakket blev nægtet af visse af repræsentanterne bag lovgivningen. I min analyse af lovgivningen og høringerne nåede jeg frem til forskellige kritikpunkter af den nye lovgivning:

- at der sker en tydelig opprioritering af kundskaber og færdigheder, på bekostning af individets personlige udvikling
- at elevernes medbestemmelse og indflydelse bliver nedprioriteret i det nye formål
- at fokus lægges mere over mod dansk kultur og kulturarv

Jeg skal nøjes med to eksempler fra min analyse:

Folkeskolens opgave if. skolens formålsparagraf er nu blevet at *give* eleverne kundskaber og færdigheder, i stedet for at kundskaber er noget, eleverne skal gives mulighed for at *tilegne* sig, som det hed i 1993-lovgivningen (§ 1, stk. 1). Det kunne tyde på, at man forestiller sig en passiv modtagelse af fagligt stof, som 'gives' af læreren. Dermed har vi at gøre med en pædagogisk og didaktisk tænkning, som ikke umiddelbart medtænker eleven som en medskabende af læringen. Det er populært kaldet "tankpasser-pædagogik", hvor eleven opfattes som et tomt kar,

der skal fyldes med viden; noget der kan passe til et klassisk-materialt dannelsessyn. Tendensen understreges ved, at man har valgt ikke at nævne noget om ”arbejdsmetoder og udtryksformer” i sammenhæng med, hvad eleverne skal lære; til forskel fra 93-loven.

Af referaterne fra Folketingets 1., 2. og 3. behandling af lovforslaget understreges det dog, af bl.a. Martin Henriksen (DF) og undervisningsminister Bertel Haarder (V), at det ikke er ”tankpasser-pædagogik”, der ligger bag formuleringen, men at den er ment som en understregning af, hvem der har ansvaret for, at eleverne lærer det, de skal, i forhold til de nationale tests, og at der som følge heraf udarbejdes lokale bindende handle- og læseplaner. Altså er der tale om en art kontrakt, der omhandler det niveau af kundskaber og færdigheder, som *kommunerne* har ansvaret for bliver ”give(t)” på kommunens skoler. Det samme understreger Bertel Haarder også i bogen *Verdens bedste folkeskole?* (Haarder 2005).

Jeg mener alligevel ikke, at en udskiftning af ordet ”tilegne” med ”gives” er ubetydelig set i et didaktisk og dannelsesmæssigt lys, eftersom folkeskolens formål sammen med *Felles Mål* først og fremmest fungerer som pejlemærke i *lærerens* planlægning af undervisning. Dermed bliver ”give” nemt læst, som at læreren skal give eleverne kundskaber og færdighed – altså bliver der her tale om tankpasser-pædagogik, medmindre man som lærer gør sig den ulejlighed at læse de specifikke bemærkninger til loven. Man kan spørge om dette er et rimeligt krav, og om det i givet fald er tilstrækkeligt klart formuleret over for den enkelte lærer. En løsning på dette dilemma kunne være at skolens pædagogiske leder får ansvaret for at sikre sig, at den enkelte lærer underviser ud fra den rette forståelse af ”give”.

Det er i kraft af ’givne’ kundskaber og færdigheder, at de efterfølgende fem punkter i formålsparagraffen skal realiseres – så vægtforskydningen hen imod kundskaber i formålsparagraffen er reel. Dette understreges da også både i bemærkningerne til lovforslaget, og under Folketingets behandlinger af det, og denne intention fremgår også af Bertel Haarders forord til *Verdens bedste folkeskole?* Der er tale om en klar rangordning, der nu sætter fagligheden højt hævet over alle andre mål i folkeskolens formål. Bertel Haarder skriver i *Verdens bedste folkeskole?*, at det er målet, at eleverne skal ”kigge mere ud end ind”, men slår samtidigt fast, at vi har en ”fælles dansk kultur” (Haarder 2005).

*Kulturaspektet er også tydeligt i det nye formål:* Punkterne 2–4 i formålsparagraffen er alle at finde i 1993-lovgivningens stk. 3, men med visse ændringer: ”Eleverne skal gøres fortrolige med dansk kultur og historie og give dem forståelse for andre lande og kulturer” (i 1993-lovgivningen var *historie* ikke nævnt). Sammenkædningen af ”dansk kultur” og ”historie” understreger, at det fokus, man vælger, ligger på dansk kulturarv,

Det tyder på et ønske om en bibeholdelse af det gamle og traditionerne, som også Juul kritiserer lovgivningen for (Juul 2006). Det er tankevækkende, også i forhold til kanontankegangen i øvrigt. Man kan frygte, at man ikke i tilstrækkelig grad tilgodeser udviklingen i samfundet og verden. Dette forbehold skal ses på baggrund af det *back-to-basics* kristendomsfag Bertel Haarder som undervisningsminister var med til at tegne med bekendtgørelsesændringen i 1989.

Med flere timer til dansk og historie i det nye folkeskoleforlig er der skabt yderligere plads til kanontænkningen, som kunne lede tankerne over på en form for national ensretning, væk fra det individuelle og over mod det fælles. I formålsparagraffens sidste punkt, det femte, har man ændret formuleringen fra ”elevens alsidige personlige udvikling” i 1993-lovgivningen til ”elevens alsidige udvikling” i den nye 2006-lovgivning.

Men man kan ikke komme uden om det personlige, hvis man vil danne individer, som føler personlig ansvarlighed over for det samfund, de dannes i og til.

I bemærkningerne til loven understreges det dog, at der stadig menes en personlig udvikling. Men at man så vælger at strege ordet ’personlig’ fra selve formålsparagraffen, tolker jeg alligevel som et tegn på, at den faglige opprioritering skal ske på bekostning af den personlige udvikling, uanset at dette også benægtes af partierne bag forliget, if. udskrifterne af Folketingets 1., 2. og 3. behandling af lovforslag L170.

Men hvad kunne man forestille sig som alternativ til det dannelses- og kultursyn, som synes at ligge bag den nye formålsparagraf? Jeg savner i den nye folkeskolelov noget andet end det national-kulturelle og kulturarv som det, der skal forene den danske befolkning i et demokrati. Jeg savner, at der er plads til at være forskellig, samtidig med at man kan være fælles om at bo og leve i et land.

Som alternativ til den nye lovs *kultursyn* valgte jeg at bruge Hal Koch til at undersøge, hvorledes kultur kan opfattes i et samfund. Hans pointe er, at den danske befolkning er *forskellig* på de områder, vi normalt betegner som kultur (religion, social status osv.). Derfor er der ikke tale om, at det er det ”kulturelle”, der binder os sammen i et fællesskab; det er rent faktisk det, der adskiller os. Man kan ikke tale om en ”dansk kultur”. Det, der samler os, er det faktum, at vi er henvist til hinanden i det samfund, vi alle lever og virker i. Det var relevant for mig også at få målet med Hal Kochs projekt med, nemlig dannelsen af det ”politiske menneske”. Det er begrænset, i hvor høj grad staten må blande sig i individets politiske dannelse. Hvis staten blander sig for meget, har vi ikke længere et demokrati, men en autoritær stat. Derfor må statens opgave være, at undervisningen i værdier bliver alsidig og nuanceret (Koch 1942). Og alsidighed nævnes også i folkeskolelovens formålparagraf som et af målene (Folkeskoleloven 2006 § 1 stk. 1).

Men hvis denne målsætning skal opfyldes, kræver det af folkeskolen, at eleverne er vant til medbestemmelse, selvbestemmelse og demokrati som en del af hverdagen i folkeskolen (Koch 1942). Desuden at det, de lærer, er noget, de kan relatere til sig selv til og blive grebet af, således at personlig stillingtagen og ansvar for egne handlinger indgår naturligt i elevernes refleksioner.

Som alternativ til den nye lovs *dannelsessyn* inddrog jeg Klafki: Folkeskolens opgave er i mine øjne at danne hele mennesker. Og eftersom folkeskoleloven 2006 ifølge min analyse trækker i retning af den materiale dannelse på bekostning af den formale, inddrog jeg almindidaktikeren Wolfgang Klafkis dannelses tanker. Hans teori forener det materiale og det formale dannelsessyn i en position, som han kalder kategorial dannelse, som skal give grundlag for at danne selvstændige og alsidige mennesker. Klafki lægger vægt på, at eleven lærer selvstændigt at tage stilling og handle i forhold til sig selv og andre på baggrund af en eksemplarisk faglig viden. Dette sker ifølge Klafki gennem den dobbeltsidige åbning, hvor læreren åbner stoffet for eleven og eleven for stoffet og ved at beskæftige sig med de tidstypiske nøgleproblemer. Ved at ophæve den aktuelle problemstilling til noget alment gyldigt og udvikle elevernes kompetencer til noget, de også kan bygge videre på senere i livet på andre områder, sker der det, Klafki

kalder for eksemplarisk læring. Der er altså en reel mulighed for at få både det faglige og det alment menneskelige med i undervisningen, men det kræver, at der ikke skæres i det ene til fordel for det andet, og at eleverne har mulighed for at være med i vigtige beslutningsprocesser, der angår dem selv og deres undervisning. Hermed bliver Klafki med et ideal om elevens selvbestemmelse og medbestemmelse det positive modstykke til det syn på dannelse, jeg har analyseret mig frem til i folkeskoleloven.

## Er der noget i vejen med kristendomskundskabsfagets formål?

På baggrund af denne analyse og kritik af formålsparagraffen gik jeg videre med en analyse af fagformålet for kristendomskundskab: Er dette præget af de samme tendenser, som man kan se i den seneste formålsparagraf for skolen? Sætter det normative syn på værdier og kultur sig spor også i religionsfagets dannelsesopgave?

Inden jeg kommer til analysen af fagformålet opholder jeg mig ved nogle andre vilkår for folkeskolens religionsfag, som jeg finder kritisable: fritagelsesparagraffen i folkeskoleloven, fagets navn (kristendomskundskab, i stedet for religion), og at der ikke er nogen skoleundervisning i faget det år, eleverne eventuelt går til konfirmationsforberedelse. Jeg mener ikke, at disse træk ved faget stemmer overens med et flerkulturelt samfund, som må rumme alle dets borgere også i skolen.

Ud over det ændrede formål for folkeskolen er kristendomskundskab også sat over for andre nye ændringer. Fagets rolle som kulturbærende fag er blevet styrket også ved, at det er blevet et prøfefag i skolen. Desuden har et udvalg med sognepræst Katrine Lilleør (formand for Grundskolerådet) som formand udarbejdet en rapport, der giver retningslinjer for, hvordan kristendomskundskab kan styrkes som fag i folkeskolen.

Sammenhængen mellem fritagelsesparagraf og forståelsen af faget som et kulturfag understreges i et interview, hvor Haarder udtaler sig om fritagelsesparagraffen:



Jeg ser helst, at vi bevarer den nuværende fritagelsesbestemmelse, hvis vi samtidig kan sikre at alle børn lærer om Bibelen. For hvis vi fjerner fritagelsesmuligheden, risikerer vi, at nogle kommer og siger at skolen derved er blevet sekulær. At det er slut med salmesang, julegudstjenester og religiøse symboler ligesom i Frankrig og Tyrkiet. Det ville jeg stærkt beklage (Bertel Haarder, citeret i Tim Jensen 2005).

Haarder har, som det fremgår her, en opfattelse af Danmark som et monokulturelt samfund, hvor man kan tale om en fælles dansk kultur og en kulturarv, der er ensbetydende med kristendommen.

At folkeskolen skulle blive sekulær, i betydningen religionsfjendsk, ved en ophævelse af fritagelsesparagraffen, har jeg svært ved at se. At sekularisere folkeskolen mener jeg derimod vil være et skridt i den rigtige retning, og her vil en ophævelse af fritagelsesparagraffen være nødvendig og samtidig give muligheden for en mere tidssvarende undervisning. Denne klyngen sig til *dansk* kultur virker lettere komisk set i lyset af titlen på hans bog *Verdens bedste folkeskole?* (min fremhævning). Et alternativ til denne monokulturelle tilgang vender jeg tilbage til, men først en analyse af det nuværende kristendomskundskabsfags formålsformuleringer.

Som de ser ud i dag mener jeg, at der ligger en vis forkyndelse gemt i formuleringerne. Eleverne skal have et "fortroligt" forhold til den kristne religion og blot have "kendskab" til andre religioner. Dette ligger efter min mening på grænsen af, hvad en ægte almen dannelse skal rumme.

Når man fra Undervisningsministeriets side vælger at bruge et udtryk som "den religiøse dimension" i § 1 stk. 1, er det at bruge et begreb, som skal dække det at søge mening med tilværelsen. Udtrykket er sandsynligvis inspireret af den tysk/amerikanske teolog Paul Tillich, som jeg derfor inddrog. Ifølge ham er netop det at søge mening med tilværelsen noget grundlæggende *religiøst*, ikke nødvendigvis kristent, men dog stadig en religiøs måde at gribe tilværelsen an på. Jeg sætter spørgsmålstegn ved, om det er passende at bruge et sådant begreb i en almindende undervisning. Immanent i dette begreb ligger en holdning om, at alle mennesker er religiøse, hvis de søger efter mening

med livet. Og det er efter min mening et normativt syn på mennesket, som her implementeres i lovgivningen. Dette er diskutabelt ud fra et flerkulturelt syn på samfundet og dermed på faget og dets formål.

Kristendommen bestemmes som udgangspunkt for undervisningen i faget. Det bliver slået fast i Fagformålets stk. 2 og det bliver yderligere understreget, når man ser på fagets trinmål: Her findes der først trinmål for ikke-kristne religioner og livssyn fra 6.-9. klassetrin.

Tim Jensen går så vidt som at sige, at samfundet i kraft af, at Grundloven stadig binder folkekirken og staten sammen, og i kraft af, at størstedelen af dagens danskere stadig bekender sig til den evangelisk-lutherske kristendom, ikke kan påstås at være sekulariseret. Men på trods af dette mener han, at det er vigtigt at undervise i mange forskellige religioner. Det er det, i og med at verden er større end Danmark, og at vi i skolen ikke kun danner danske statsborgere, men også verdensborgere. Der er ifølge Tim Jensen god grund til, at kristendommen fylder mere i faget end andre religioner, men den skal behandles som alle de andre religioner skal behandles, det vil sige med en objektiv og kritisk tilgang. Jeg er helt enig med Tim Jensen i dette. Jeg mener, at selv om kristendommen fylder mest i samfundet, er det ikke den, der i skolen skal samle os som danskere eller tros-individer. Undervisningen i religion bør beskæftige sig med den mangfoldighed, der er inden for dette fag og med de fælles menneskelige problemstillinger, der er til stede i samfundet, og som rent faktisk er det, der binder os sammen i dagens Danmark. Disse repræsenteres af mange forskellige religioner og livsanskuelser – og religioner bør behandles ens i skolen.

Fagformålets stk. 3 markerer en vægtning af de bibelske fortællinger som særligt vigtige i forhold til andre fortællinger. Også her kan det altså diskuteres, om man behandler alle religioner ens i det aktuelle kristendomskundskabsfag.

Faget er faktisk ret enestående i den samlede fagrække ved i Fagformålets stk. 4 eksplicit at pege på mellem menneskelige relationer som et egentligt indholdsområde i undervisningen. Vekselvirkning mellem individ og andre er medvirkende til, at man evaluerer og udvikler sig selv. Også derfor vil det efter min mening være oplagt at begynde reel undervisning, som beskæftiger sig med andre religioner, allerede på 1.

klassetrin, så man får en beskæftigelse med inter-religiøse relationer langt tidligere i skoleforløbet.

## Er skoleformål og fagformål klar over, at vi lever i et multikulturelt samfund?

Jeg nåede igennem mine undersøgelser i bachelorprojektet frem til, at undervisningsminister Bertel Haarder og et flertal i Folketinget (repræsenterende et flertal i den danske befolkning) begrundede fagets berettigelse i den danske folkeskole med en (traditionel) forestilling om at bevare samfundet, som det er (eller som det var); trygt hvilende på de kristne værdier. Det er for mange ensbetydende med dansk kultur og tradition og ikke mindst dét fremtiden også gerne skulle være præget af. Alt dette båret frem af faglighed, kanon og test.

Til forskel fra de kritisable tendenser, jeg mener, man kan analysere frem som liggende bag folkeskolens nye formålsparagraf og bag fagformålet for kristendomskundskab, mener jeg (med Tim Jensen 2005), at faget skal tage alvorligt, at eleverne i folkeskolen ikke kun skal dannes til det at være samfundsborgere i Danmark, men også til at være verdensborgere. Eftersom religion er en ingrediens i verden, er viden om religion vigtig. På samme måde som fx dansk, matematik og samfundsfag kan bidrage til en forståelse af verden, kan religion det også. Uagtet at man kan støde på religionsområdet i sammenhæng med mange andre fag, er det vigtigt, at undervisningen bliver varetaget af fagfolk med en uddannelse, der giver dem kompetence til netop det. Dette skal sikre, at faget bygger på faglighed og ikke fordomme. Det er et fag, der skal være objektivt (læs: ikke forkyndende), kritisk og pluralistisk (Jensen 2005). Således vil det passe bedre til samtiden og den flerkulturelle virkelighed.

Den engelske forsker i religionspædagogik Michael Grimmitt har et bud på, hvordan religionsundervisning bør se ud i et flerkulturelt samfund som det danske. Og derfor valgte jeg at læse og bruge ham som et eksempel på, hvordan en alternativ undervisning i religion kunne se ud og samtidig kunne retfærdiggøre fagets berettigelse i folkeskolen.

For Grimmitt har alle skolens fag en fællesopgave med eleverne, og det er den proces, han kalder humanisering:

Med, i og gennem uddannelsesprocessen kan eleverne begynde at undersøge, hvad det er, og hvad det vil sige at være menneske. (Grimmitt 1998, 199)

Skolen opfylder dette mål ved, at undervisningen må bestræbe sig på at være objektiv og alsidig. Eleverne skal lære noget andet og mere i skolen, end de lærer derhjemme.

Værdiladninger er uundgåelige og de er selvfølgelig også til stede i skolen, i klasseværelset og hos læreren i dennes samspil med kollegaer og elever. Folkeskolen har i kraft af fælles mål og folkeskoleloven et sæt værdier, som er normative. Inden for disse ligger holdninger, som er usagte, hvilket er det, Grimmitt kalder den skjulte læreplan. Værdier, som eleverne lærer tilsigtet eller utilsigtet. Derfor er der ifølge Grimmitt et problem i at forbinde religion og dannelse i skolen, da ingen af disse er værdifri.

”For mennesket er det eneste alternativ til tro ikke: ikke-tro, men en anden tro.” (Grimmitt 1998, 196). I forhold til religionsundervisningen betyder dette, at man som lærer, ifølge Grimmitt, må bestræbe sig på at være objektiv i sin undervisning, således at alle religioner bliver behandlet ens, og der ikke implicit i lærerens undervisning ligger en usagt eller intolerant holdning til religionerne. Men man kan ikke frasige sig værdier, selvom man er objektiv. Det at være objektiv er også værdiladet og derfor skal analyserende, kritisk stillingtagen indgå i elevernes dannelse.

Læreren må gøre eleverne i stand til at tage ansvar for deres holdninger og værdier i lyset af alternativer, også alternativer der ikke nødvendigvis stemmer overens med skolens eller lærerens normative værdier. Der er i religionsfaget ikke tale om at støtte eller bekræfte eleverne i deres tro eller holdninger, men om at få dem til at evaluere og forholde sig til deres ditto. At dette så for nogles vedkommende vil bekræfte dem i deres tro, er der ikke noget i vejen med – og i øvrigt er det uden for lærerens rækkevidde.

På baggrund af ovenstående står det klart, at religionsundervisningens udgangspunkt må være fælles menneskelige erfaringer, da dette er noget, eleverne kan relatere sig til uanset værdisæt.

Det er urealistisk at tro, at eleverne vil kunne forholde sig til at lære om religionerne for religionernes skyld. Det faglige stof skal angå eleverne på et personligt plan, således at det giver dem anledning til at spørge ”hvem er jeg?” og ”hvor hører jeg til?” (Grimmitt 1998). Til disse spørgsmål hører der en kritisk, analytisk tilgang. Eleverne skal gennemskue, at de er præget af de holdninger og værdier, de er socialiseret ind i. De skal reflektere og blive i stand til at træffe bevidste valg i forhold til at vælge at høre til. Denne proces/kompetence kalder Grimmitt elevens ”indre evaluering”. Det vil sige, at man både må se religionerne indefra og udefra – lære både *om* og *af* religion.

Grimmitt har en vigtig pointe i, at personlige overbevisninger må holdes adskilt fra principper og procedurer, der anvendes i fagets arbejdsfelt; medmindre disse overbevisninger kommer fra en udefrakommende repræsentant fra en trosretning. Hvis ikke man sørger for denne adskillelse, bliver det *for* personligt for nogle elever. En sådan situation ville heller ikke kunne tillade en kritisk undervisning. Og det er her, at de fællesmenneskelige grundvilkår understreges som det eneste rigtige udgangspunkt for undervisningen. Dermed bliver vægten lagt på det, der er fællesskabsdannende på tværs af religioner og andre overbevisninger. Der bliver hermed plads til alsidighed og empati.

## Hvor er faget kristendomskundskab på vej hen?

Som nævnt nedsatte Bertel Haarder i marts 2006 et udvalg til styrkelse af kristendomskundskab. Da jeg skrev min bacheloropgave, var der endnu ikke taget stilling til, hvorledes denne rapport skulle bruges. I min bacheloropgave gjorde jeg mig følgende overvejelser over rapportens hovedpointer:

Den historisk-kritiske tilgang bliver understreget som en præmis for faget. I denne antagelse er jeg enig, så længe den ikke får lov at stå alene. Gør den det, vil faget miste den dimension, som accepterer, at nogle mennesker rent faktisk finder mening i det at tro, altså aspektet i at lære *om* og *af* religion.

At eleverne skal rundt om *alle* kundskabsområderne tre gange i løbet af deres skoletid ser jeg som et meget positivt tiltag. Det vil give

mulighed for netop den undervisning, jeg på baggrund af Koch, Klafki og Grimmitt har argumenteret for i denne artikel. En undervisning, der behandler religionerne med samme tilgang.

Også i rapporten tydeliggør man fagligheden. Denne faglighed drejer sig også om læreren, om fagteams med faglig ledelse, og et nationalt videncenter foreslås oprettet. Dette ser jeg også som et positivt tiltag. Det vil kunne medvirke til en mere kvalificeret undervisning, og vil fremme muligheden for at eleverne modtager en undervisning, der appellerer til at eleverne skal kunne argumentere for deres holdninger på baggrund af faglig viden frem for fordomme.

Når jeg nu ser på, om rapportens forslag er implementeret i udspillet til *Fælles Mål II*, må jeg konkludere, at det er sparsomt med ændringer, der ændrer faget så radikalt, som der modigt var lagt op til i rapporten.

Følgende forbedringer af kristendomskundskabs fagformål er dog efter min mening sket:

Den nuværende formulering ”[Eleverne skal] *erkende og forstå, at den religiøse dimension har betydning for livsopfattelsen...*” foreslås byttet ud med ”[Eleverne] *opnår kundskaber til at forstå den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen...*” (stk. 1). Her mener jeg at kunne se en vis nedtoning af den religiøse dimension, som den forstås hos Tillich. Helt i Grimmitts ånd er fokus flyttet fra en erkendelse til en forståelse på baggrund af faglig viden, jf. også rapportens hovedpointer.

I de nye trinmål for faget betones det, at eleverne skal *forholde sig til* stoffet, hvilket er en klar forbedring fra før, hvor de blot skulle *forstå* stoffet. Og der er i højere grad fokus på indholdet frem for en gengivelse af indholdet. *At forholde sig til* at stofområde kræver, at man tager stilling til, hvad man lærer, og heri ligger den virkelige forbedring.

På baggrund af viden om kristendommen, andre religioner og livsopfattelser skal undervisningen ikke længere give eleverne grundlag for ”... *personlig og ansvarlig stillingtagen og handling over for medmennesket og naturen*”, men grundlag for ”... *personlig stillingtagen og medansvar i et demokratisk samfund*.” (stk. 3). Efter min mening er der også her tale om en klar forbedring, idet formuleringen netop inddrager *demokratiet* som noget der skal begrebsliggøres og handles i forhold til. Dette er vigtigt eftersom det jo netop er demokratiet, der samler os i det danske samfund.

Anderledes ser det ud med kristendommens privilegerede rolle i faget. Den er åbenbart ikke til at røkke ved. Det betyder, at det er svært at se, at det nye formål egentlig har rykket ved noget som helst af rigtig betydning: *"Fagets centrale kundskabsområde er kristendommen, som den fremtræder i historisk og nutidig sammenhæng..."* (stk. 2). Andre religioner og livsopfattelser kan man stadig først finde i trinmålene for 6. – 9. klasse. Altså fastholdes ikke-kristne religioner og livsopfattelser på en meget nedprioriteret andenplads. Derfor er det mig en gåde, hvordan man forestiller sig at opnå den fine målsætning i stk. 2. Dermed opgives også rapportens oprindelige målsætning om at komme igennem alle stofområder tre gange i løbet af elevernes skoletid.

Alt i alt er der lagt op til en styrkelse af fagligheden med fokus på indhold og på at forholde sig til samme. Tilbage står dog stadig, at hvis denne stillingtagen skal give mening og netop være på baggrund af viden om alternativer, er det inkonsekvent, at reel viden om alternativer først bliver rigtig præsenteret for eleverne i løbet af 6. – 9. klasse.

En stærkere faglighed hos lærerne kan dog godt medvirke til en egentlig ændring af faget, om ikke andet så i de enkelte timer. Der findes på nuværende tidspunkt fx det udmærkede undervisningsmateriale *Liv og Religion*, som netop inkluderer "andre religioner og livsanskuelser" fra 1. klassetrin. Med sådanne materialer og med Grimmitt i hånden er det altså allerede i dag muligt at tilrettelægge og gennemføre en tidssvarende religionsundervisning i den danske folkeskole.

I min nuværende 2. klasse i Brøndby Strand er det svært at komme uden om den flerkulturelle udvikling i vores samfund. Jeg har en dejlig blanding af hele verden i mit klasseværelse, og de inter-religiøse relationer og samtaler opstår helt af sig selv – og gudskelov for det!

## Litteratur

Folketinget:

1. *Behandling af lovforslag nr. L 170*, marts 2006  
([http://ft.dk/?/Samling/20051/salen/L170\\_BEH1\\_66\\_21\\_\(NB\).htm](http://ft.dk/?/Samling/20051/salen/L170_BEH1_66_21_(NB).htm))
2. *Behandling af lovforslag nr. L 170*, maj 2006  
([http://ft.dk/?/Samling/20051/salen/L170\\_BEH2\\_91\\_13\\_\(NB\).htm](http://ft.dk/?/Samling/20051/salen/L170_BEH2_91_13_(NB).htm))
3. *Behandling af lovforslag nr. L 170*, juni 2006

- ([http://ft.dk/?/Samling/20051/salen/L170\\_BEH3\\_98\\_27\\_\(NB\).htm](http://ft.dk/?/Samling/20051/salen/L170_BEH3_98_27_(NB).htm))
- Graf, Stefan Ting og Keld Skovmand (red.), *Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Forlaget Klim, 2004
- Grimmitt, Michael, *Religionskundskab og menneskelig udvikling*. Odense Universitetsforlag 1998
- Haarder, Bertel (red.), *Verdens bedste folkeskole?* Gyldendal 2005.
- Jensen, Tim, ”Religionsundervisning i et multi-kulturelt, multi-religiøst – sekulært eller religiøst samfund”, upubliceret paper fra Seminar om lighed, kultur og uddannelse, 4. maj 2005, Institut for filosofi, pædagogik og retorik, Københavns Universitet, <http://trappel3.dynamicweb.dk/Default.asp?ID=188>
- Juul, Henrik, ”Religionsundervisningens historie i Danmark”, i: M. Buchardt (red.): *Religionsdidaktik*. Gyldendal 2006.
- Klafki, Wolfgang, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim 2005.
- Koch, Hal, *Dagen og vejen*. Westermann 1942.
- Rydahl, John, ”Kampen om skolens formålsparagraf”, *Religionslæreren*, 20/8 2005.
- Undervisningsministeriet, *Rapport fra Udvalget til styrkelse af kristendomskundskab i folkeskolen*, 2006.
- Undervisningsministeriet, *Folkeskoleloven*, LBK nr. 1195 af 30/11/2006.
- Undervisningsministeriet, *Fælles mål for kristendomskundskab*, 2004.
- Undervisningsministeriet, *Nye Fælles mål 2009. Kristendomskundskab* (tilgængelig på [uvm.dk](http://uvm.dk), november 2008).



# Bacheloropgaven set fra klasseværelset

Af Preben Medom Hansen, pædagogisk konsulent,  
KK 44 Skoletjenesten, Silkeborg

For nogle år siden startede jeg – som så ofte før – med en 1. klasse i musik. Nu er kombinationen af 25 førsteklasseelever og et musiklokale altid en spændende cocktail – og i dette tilfælde var der virkelig noget at arbejde med. Energiske og selvstændige børn, som det hedder i folkeskolens moderne anerkendende sprogbrug. Heldigvis havde klassen Trine til klasselærer. Med hende som indpisker blev klassen i løbet af 3 år en usædvanlig dejlig klasse med god stemning, gensidig accept, faglig nysgerrighed og gode arbejdsvaner. Og alle – børn, forældre og kollegaer – var helt på det rene med, at det først og fremmest var Trines fortjeneste. Hun havde oprindeligt arbejdet med psykisk syge børn, og var først for et par år siden startet på læreruddannelsen. Men hendes erfaring med at skabe relationer, håndtere konflikter og skabe de nødvendige rammer om børn gjorde en verden til forskel. Derudover var hun fagligt skarp. Kort sagt: en dygtig lærer.

Sideløbende med jobbet var hun i gang med at skrive den afsluttende bacheloropgave. Hun beklagede sig over, at det gik ringe, og jeg tilbød derfor at læse den næsten færdige opgave igennem og give *feedback*. Da jeg kendte hendes niveau fra det daglig samarbejde, tænkte jeg, at beklagelserne var et udtryk for falsk beskedenhed eller almindelig opgaveskrivnings-frustration. Men opgaven var faktisk til min overraskelse noget rodet. Ikke en dårlig opgave, for der var en god problemformulering, relevante teorier og mange skarpe iagttagelser og gode eksempler. Men der manglede en rød tråd, noget metakommunikation og en tydelig sammenhæng mellem problemformulering og konklusion.

Men egentlig burde jeg ikke være særligt overrasket. For jeg har aldrig mødt nogen, der i fuld alvor har ment, at en dygtig lærer nødvendigvis også kan skrive en god bacheloropgave, – eller at den, der kan skrive en god bacheloropgave, også nødvendigvis vil blive en dygtig lærer. Grunden til det er selvfølgelig, at lærerjobbet kræver en mangfoldighed af kompetencer. Her blot nogle af de vigtigere:

- Kunne skabe relationer til børn
- Kunne håndtere konflikter
- Have personlig integritet og robusthed
- Kunne praktisere ”klasserumsledelse”

Når jeg har sat disse fire punkter øverst, er det ikke tilfældigt. For hvis man ikke magter disse ting, kommer man groft sagt aldrig til at få gavn af de øvrige kompetencer.

- Være god formidler
- Have overblik på mange niveauer
- Kunne systematisere, prioritere og fravælge
- Kunne fungere med mange sideløbende og forskelligartede opgaver
- Kunne få ideer
- Kunne planlægge
- Have faglig, pædagogisk og didaktisk viden
- Kunne omsætte/anvende denne viden i dagligdagen

Enhver, der har sin daglige gang i folkeskolen, vil kunne føje flere punkter på listen.

Sammenlignet hermed er det mere overskueligt, hvilke kompetencer der kræves for at skrive en god bacheloropgave. Ikke at det af den grund er let, men kompetencerne går mere entydigt i retning af teoretisk viden samt sproglige, analytiske og logiske færdigheder.

Nu kan man selvfølgelig ikke forlange, at nogen form for opgave eller prøve skal kunne dokumentere hele den vifte af kompetencer, som knytter sig til en profession. Dette gælder alle uddannelser. Så et mere rimeligt spørgsmål til bacheloropgaven må derfor være: Træner og dokumenterer bacheloropgaven nogle kompetencer, som er vigtige i lærerjobbet? Eller for at skære ind til benet: Bliver man en bedre underviser af at skrive en bacheloropgave?

Det er ikke helt let at svare på. Til gengæld er der tre gode indirekte argumenter for bacheloropgaven.

## Argumenter for bacheloropgaven

### *Indirekte argument 1*

I dag er det mere end nogensinde nødvendigt, at læreren kan argumentere, begrunde, underbygge og tænke systematisk omkring sin undervisning. Undervisningen skal leve op til en række formulerede krav (bl.a. *Felles Mål*), og der skal i højere grad testes og evalueres. Desuden er den enkelte lærer også – i højere grad end tidligere – nødt til at kunne forsvare sine stof- og metodevalg over for interesserede/kritiske forældre. Og på enhver skole må der være kolleger, der er gode til at formulere, argumentere, systematisere og i det hele taget få produceret, kommunikeret og opdateret alle de målsætninger, evalueringssystemer, principper og udviklingsprojekter, der omkranser undervisningen. Men når jeg regner det som et indirekte argument, er det fordi, at det netop er ”omkring” undervisningen og ikke i selve undervisningen, at disse kompetencer bliver nødvendige.

### *Indirekte argument 2*

Som Sidsel Rosa Just er inde på i sin opgave, er det nødvendigt, at lærerne ikke bare er reaktive i forhold til de demokratisk valgte beslutningstageres bestemmelser, men at de også er proaktive. Fx ved at deltage i debatten, ved at indgå i diverse besluttende fora og ved at udvikle nye undervisningsmaterialer og -metoder. Dette kræver et pædagogisk-didaktisk sprog og begrebsapparat på et vist niveau. Og det kræver en argumentationsform og et forhold til dokumentation, der ligger tæt på det akademiske. Har man ikke disse kompetencer, bliver man simpelthen ikke hørt og regnet med i skoledebatten. Det er i vid udstrækning seminarielærere, universitetsfolk og konsulenter af forskellig art – og ikke praktiserende lærere – der skriver artikler, holder kurser, bliver interviewet m.m. Hvis dette skal ændres, er det nok næppe klogt at sløjfe kravet om ”videnskabelig arbejdsform og metode” – da det jo er denne valuta, der er gangbar i det offentlige rum.

### Indirekte argument 3

Endelig – og måske vigtigst – er det en nødvendighed med akademisk viden og kompetence i forhold til videre uddannelse. I fremtiden vil løbende videreuddannelse på højt niveau – ikke bare korte CVU-kurser – men snarere videreuddannelse på diplom-, master- og kandidatniveau – snarere blive reglen end undtagelsen. Dette er også en nødvendighed for at kunne blive ved med at tiltrække unge til læreruddannelsen, hvilket jo allerede i dag er problematisk. Læreruddannelsen må ikke blive en uddannelsesmæssig blindgyde.

Jeg mener altså – helt uden ironi – at de tre ovenstående argumenter for bacheloropgaven er gode. Og helt indirekte er de jo ret beset heller ikke. Men jeg vil alligevel vende opmærksomheden mod spørgsmålet om, hvordan bacheloropgaven ”klæder de studerende på” til selve undervisningen, som trods alt er kernen i lærerjobbet.

## Bacheloropgaven og selve undervisningen

Jeg har ofte været med til følgende: En flok engagerede og erfarne lærere sætter sig sammen med en god ide til et tema. Den ene aktivitets-ide fører den anden med sig, og til sidst ligger der et færdigt undervisningsprojekt, som man uden videre betænkning sætter i værk. Der er hverken eksplicitte overvejelser omkring elevforudsætninger, lærings- eller undervisningsmål, kvalitetskriterier, metoder, evalueringsformer eller andre af kategorierne i de didaktiske modeller. Og der er da slet ingen overvejelser omkring dannelsesteori, børnesyn, etiske grundværdier eller andre af emnerne fra pædagogik og pædagogisk filosofi. Og hvordan gik det så med undervisningsforløbet? Fremragende, – et projekt med engagerede elever, der lærte en masse. I hvert fald hvis vi selv skal sige det – og når vi spørger eleverne. (For en egentlig evaluering fik vi ikke lige lavet.)

Og det er jo noget rod! For viser det ikke bare, at de gamle rotter i faget har ret, når de påstår, at ”alle teorierne ikke kan bruges til en dyt – og når bare man kan sit fag og kender ungerne, så kan man også lave en god undervisning”? Det spørgsmål er der to vidt forskellige svar til.

### *Dur teori i praksis? – svar 1*

Selvom der ikke bliver talt om teori, kan teorien godt fungere som tavs viden hos de planlæggende lærere. Mange af de overvejelser man havde i starten af sin karriere, når man planlagde et undervisningsforløb, er med tiden blevet automatiserede. Man når frem til de gode løsninger – så at sige på rygmarven. Og en flok lærere, der kender hinanden godt, behøver ikke at sætte ord på de forskellige forudsætninger, mål m.m.

Netop værdien af den tavse, intuitive og ikke-teoretisk baserede viden er i fokus i nyere læringsforskning. Fx hos Donald Schön, der med begrebet ”refleksion i handling” beskriver den løbende og ubevidste tænkning, som professionelle klarer størstedelen af hverdagens opgaver med (fx Schön 1987). Og hos brødrene Dreyfus, der har udarbejdet en taksonomi for vidensanvendelse, hvor ”novicens” teoribaserede viden er nederste trin, mens ekspertens erfaringsbaserede og intuitive måde at løse problemer på er øverste trin på stigen (Dreyfus & Dreyfus 1991). Men dette betyder netop ikke, at man kan springe teorien over. Inden teorien kan blive ”indbygget” i ens tænkning, bliver man nødt til først at have tilegnet sig teorien, og derefter at have benyttet den gennem en periode. Set med de briller er den flok lærere, jeg beskrev, altså en samling eksperter, der bruger de nødvendige teorier helt automatisk og ubevidst. Eller måske rettere: Teorierne – som i virkeligheden blot er forsøg på at overskue og forenkle den komplekse virkelighed – er blevet overflødige, fordi den årelange praksiserfaring har givet lærerne en måde at løse opgaverne på, der er teorierne overlegne. Teorierne var nødvendige krykker i starten, men nu har erfaringen gjort, at man kan smide krykkerne.

### *Dur teori i praksis? – svar 2*

Lærergruppen får lavet et velfungerende undervisningsforløb, fordi de – gennem deres erfaring og deres kendskab til børnene – får taget nogle fornuftige beslutninger. Men det betyder ikke, at resultatet ikke ville kunne blive bedre, hvis de tog sig tiden til at arbejde mere systematisk. Teorierne, som vi lærte i sin tid, er ikke blevet indarbejdet, så de nu fungerer automatisk. De er snarere blevet overlejret af en pragmatisk tilgang, der fokuserer ensidigt på, hvad der virker her og nu. Dette kan man godt klare dagen og vejen med i et stykke tid. Men

i længden vil man komme til at køre i samme rille, fordi man mangler den udfordring eller ”forstyrrelse”, der ligger i at skulle begrunde, systematisere og beskrive sin undervisning. I stedet for at drage nytte af sin erfaring til at arbejde med teorierne på et højere og mere integrerende niveau vinder dovenskaben/tidspresset, – og man ender med at arbejde teoriløst. Der findes også erfarne lærere, der bruger og måske endda udvikler pædagogiske og didaktiske teorier, og de vil i længden også kunne levere bedre undervisning end dem, der arbejder teoriløst.

Sandheden ligger nok et sted mellem de to svar. Der er variationer lærere imellem og fra situation til situation for den enkelte lærer. Min oplevelse er den, at man som travl lærer i perioder koncentrerer sig om et bestemt fag/emne. Her lægger man så sine kræfter. Man læser og anvender teori, og man udvikler sig fagligt og didaktisk. Men for at få kræfter til det ligger andre områder brak forstået på den måde, at man qua sin erfaring leverer et anstændigt stykke arbejde, men uden at bruge megen tid på pædagogiske og didaktiske overvejelser. Men læg mærke til, at begge svar fastholder, at det er nødvendigt, at lærerstuderende lærer teori. (”Teori” betegner her alle de forskellige elementer, som fx en bacheloropgave består af – pædagogiske, dannelsesmæssige og didaktiske teorier samt arbejdet med at forbinde disse til praksis via argumenter, analyser, undersøgelser m.m.)

Spørgsmålet er altså ikke, om det er nødvendigt at arbejde med pædagogisk og didaktisk teori i læreruddannelsen, men om bacheloropgaven er den rette måde at gøre det på. Eller rettere, hvordan bør kravene og prioriteringerne omkring læreruddannelsens bacheloropgave være, for at den dels giver den nødvendige ”akademiske og videnskabelige træning”, og dels hjælper de studerende med at erhverve sig nogle kompetencer, som de har gavn af i forhold til selve undervisningen.

Læreruddannelsen har – ligesom de andre professionsuddannelser til fx pædagog, sygeplejerske og ergo- og fysioterapeuter – løbende arbejdet med at finde den gode vekselvirkning og synergi mellem ”teori” og ”praksis”. Og læreruddannelsen har desuden haft en særlig udfordring i at finde et frugtbart samspil mellem de pædagogiske fag og undervisningsfagene som fx kristendomskundskab/religion. Så hvis vi stiller skarpt på ”vores” fag, skal bacheloropgaven give anledning til et frugtbart møde mellem følgende områder:

- Pædagogisk/didaktisk viden
- Religionsfaglig viden
- Skolens undervisning i faget kristendomskundskab

## Et møde kræver empiri

Hvad er et ”frugtbart møde” så? Efter min mening skal bacheloropgavens møde mellem de tre områder så vidt muligt svare til den måde, som de tre områder møder hinanden på i skolen. Og med det mener jeg, at der i skolen altid er en konkret opgave, der skal løses, og som man har brug for at anvende sin pædagogiske, didaktiske og sin religionsfaglige viden i forhold til. Dvs. at opgaverne skal ”holde benene på jorden” og ikke blive for højtflyvende, principielle eller teoritunge.

På en måde er jeg lidt ked af at ”kræve” dette. Da jeg selv afsluttede min linjefagsuddannelse på Århus Fællesseminarium i 1991 skrev jeg synopsis om ”Sjælesorg”. Jeg læste Sløks bøger om det religiøse sprog, interviewede Keld Holm, snakkede med en psykoterapeut og blev meget klogere på, hvad sjælesorg var. Jeg har aldrig brugt det i min undervisning – i hvert fald ikke direkte. Men det var en herlig oplevelse!

Så jeg spørger mig selv, om man med bacheloropgaven ikke for en gangs skyld skal have lov til og mulighed for at ”grave sig ned” i det fagområde, som fascinerer en. At se, hvor langt ens ”mentale vinger” kan bære en, uden at alt skal relateres til ”dagligdagen i folkeskolen”, ”praksis” og ”undervisningen”. Og vil praksisdimensionen alligevel ikke altid blive et pudsigt halehæng til opgaven, al den stund, at man som studerende kun har meget begrænsede erfaringer med praksis? Disse gode argumenter til trods har jeg besluttet mig for at mene, at bacheloropgaven vil give en bedre forberedelse til lærerjobbet, hvis den i højere grad blev rette mod kernen i lærerens arbejde – dvs. mod undervisningen.

Lotte Rienecker giver i artiklen ”Empiri i hver eneste bacheloropgave” (Rienecker 2006) en række argumenter for, at empiri bør være en central del af alle lærerbacheloropgaver. Og vel og mærke allerhelst empiri som den studerende selv har indsamlet og udvalgt – fx gennem praktikken. Empiri definerer Rienecker som ”det stof man undersøger”, mens teorier, begreber og metoder er det, man undersøger

*med.* Men giver kravet om en problemformulering som udgangspunkt for bacheloropgaven ikke automatisk en kobling til empiri? Næ – der kan faktisk godt laves mere principielle og teoretiske problemformuleringer, der fx sammenligner teorier, undersøger sammenhænge m.m. Og i det omfang der anvendes empiri, er det ikke nødvendigvis noget, de studerende selv har indsamlet i fx praktiksammenhæng. Det er ofte tekster som CKF'er, formålsformuleringer eller undervisningsmaterialer, der fungerer som empiri.

Af Rieneckers mange gode argumenter for brug af førstehåndsemperi, vil jeg gerne fremhæve et: analyse-argumentet. Rienecker skriver:

Lærerne på vores kurser om ”vurdering af bacheloropgaver” og ”progression i skriftlighed” har entydigt fremhævet analyse som et afgørende kvalifikationsmål for lærerbacheloropgaven. Hvad skal man egentlig analysere, hvis man ikke skal analysere empiri? (Rienecker 2006, 2).

Dette synes jeg egentlig er et stærkt argument. Man kan selvfølgelig godt analysere teori med teori, men efter min mening er det ikke interessant. Især ikke i en uddannelse, der sigter mod at kvalificere til udøvelsen af en ganske bestemt profession.

Min erfaring er, at netop ”analysekraft” er nødvendigt for en lærer. Eller vil mængden af faktorer, der har indflydelse på ens undervisning, let komme til at fremstå som et uoverskueligt kaos. Og vel er det vigtigt at kunne analysere de dokumenter og bestemmelser, der omkranser undervisningen. Men det er trods alt vigtigere at kunne analysere selve undervisningen. Hvad sker der i klasserummet? Hvordan arbejder de forskellige elever? Hvilken læring finder sted gennem et undervisningsforløb, og hvordan skaffer vi os viden om det? Og hvordan skal disse iagttagelser og analyser påvirke det næste undervisningsforløb, jeg skal i gang med? Sådanne spørgsmål må en lærer nødvendigvis kunne analysere. Det er imidlertid også sværere at håndtere en sådan analyse, fordi selv en afgrænset undervisningssituation er langt mere kompleks og flertydig end selv en undervisningsministeriel udredning. Men netop derfor er der god grund til at ”komme i gang med at øve sig” allerede på seminarieret.



Et af de mest givende undervisningsforløb, jeg har deltaget i, har været uddannelsen til praktikvejleder. Her skulle vi i den afsluttende opgave inddrage og bruge empiri, som vi havde indsamlet ved at observere andre kollegaers vejledning af lærerstuderende. At skulle arbejde ud fra ”videnskabelig metode og akademisk arbejdsmåde” var skræmmende for mange af os, da det var lang tid siden, vi havde forladt seminarier. Men det, at arbejdet tog udgangspunkt i en konkret og selvoplevet vejledningssituation, gjorde en forskel. Og i den afsluttende evaluering var der enighed om, at netop empiridelen havde gjort, at ”teorierne” – som mange ellers havde et forholdsvis distanceret forhold til – havde givet mening.

Det var en fornøjelse at læse de tre bacheloropgaver, som indgår i dette temanummer. Velskrevne, velargumenterede og med en tydelig rød tråd. Desuden kan man tydeligt mærke, at der er holdning og engagement bag alle opgaverne – det var ikke bare tre teoristærke sprog- og begrebsjonglører, men tre kommende lærere, man fornemmede mellem linjerne.

Men hvad er empirien i de tre opgaver? Hvad er det, der bliver undersøgt?

## Empirien i de tre opgaver

*Sidsel Rosa Just*

Tema og hovedsynspunkt: Regeringen med Bertel Haarder i spidsen presser faget tilbage til en fortid med kristendom som det, der binder kulturen sammen. Går i stedet ind for mere objektiv og kritisk tilgang med større vægt på andre religioner end kristendommen.

Problemformulering:

- Hvorledes hænger det dannelsesideal, der er dominerende på politisk plan sammen med kristendomsfagets bestemmelser?
- Hvilken rolle bør faget have som dannelsesfag i et moderne samfund, og hvordan skal jeg som religionslærer forholde mig til fagets bestemmelser?

Empiri: Folkeskolens formålparagraf og formålparagraffen for kristendomskundskab.

### *Ellen Olesen Noe*

Tema og hovedsynspunkt: Frygten for at komme til at forkynde kan medføre, at læreren af usikkerhed kommer til at lave kedelig factsformidlende undervisning. God kristendomsundervisning skal være engagerende, og læreren bør ikke være neutral men træde i karakter som et levende menneske med holdning og engagement.

Problemformulering:

- Hvori består lærerens rolle i inddragelsen af den religiøse dimension i kristendomsundervisningen, som skal foregå på en måde, så der også tages højde for handlingsaspektet som er nævnt under fagets CKF'er, men uden at der optrædes forkyndende?

Empiri: ? Måske de formuleringer i *Fælles Mål*, hvor udtrykket ”den religiøse dimension” optræder (men jeg er usikker på, om dette kan betegnes som egentlig empiri).

### *Louise Klyvø*

Tema og hovedsynspunkt: Det er stadig relevant at arbejde med fortælling i det senmoderne samfund, men tilgangen til fortælling bør opdateres, så den støtter elevernes selvstændige identitetsdannelse og tager udgangspunkt i pluralismen, kontingensen og kompleksiteten – i stedet for at bekæmpe denne udvikling ved at søge at fremhæve de traditionelle ”store fortællinger”.

Problemformulering:

- Hvorfor er fortællingen som metode relevant at arbejde med i det senmoderne samfund i forhold til identitetsdannelsen, og hvordan kan der arbejdes kvalitativ med fortællingen i kristendomsundervisningen i forhold til dette?

Empiri: fire ”fortælledidaktikere” (Grundtvig, Løgstrup, Sløk og Rydahl) analyseres fra et konstruktionistisk ståsted, og kommer derfor til at fungere som en form for empiri. Undervisningseksemplet fra praktikken bruges mere som eksempel end som empiri.

Ingen af opgaverne undersøger en undervisningssituation. Der er

ingen børn til stede, så at sige (dog har Louise Klyvø et undervisnings-eksempel). Og dette skal ikke forstås som en kritik, da det jo ifølge gældende regler og vejledninger er helt OK at skrive ”elevløse” opgaver. Kommentarerne skal ses i forhold til et ønske om at justere kravene til bacheloropgaven. ”Fraværet af børn” reducerer graden af kompleksitet – hvilket jo kan være rart nok. Men man må samtidig undvære en vigtig erfaring i at analysere den undervisning, som man skal leve af at levere de næste mange år.

Hvis bacheloropgaverne skulle have større fokus på selve undervisningen, tror jeg også, at fagdidaktikken ville komme mere i spil. Især inden for kristendomsfaget er der en tendens til, at den faglige debat bliver meget overordnet og værdipræget. Jeg savner den fagdidaktiske snak og nogle overvejelser omkring, hvordan de forskellige fagdidaktiske tilgange kan hjælpe med at svare på de spørgsmål, som enhver lærer, der skal planlægge et undervisningsforløb, står over for: Hvordan kan dette tema lukkes op for eleverne? Hvor er berøringspunktet mellem eleverne og det faglige stof? Hvordan kan jeg bedst arbejde med denne tekst? Hvordan kan jeg bedst organisere mit stof, så det giver mening? Osv. I bedste fald tror jeg, at fagdidaktikken kan komme til at fungere som en bro mellem den mere almene pædagogiske, didaktiske og værdimæssige side af teori-praksis kløften – og den konkrete undervisningsopgave. Brugen af fagdidaktik kan måske sikre en balance i opgaveskrivningen, således at det hele hverken ender i overordnede teoretiske refleksioner eller ren metodik og *common sense*-analyser.

I øvrigt slog det mig, at de tre opgaver ligner mange af de andre opgaver, jeg har læst, på et andet punkt. Firkantet formuleret: At man godt kan komme i tvivl om, hvorvidt en bacheloropgave er en åben undersøgelse af et givet problem, eller et forsøg på at argumentere for en holdning, man havde i forvejen.

Nu er der jo ikke noget i vejen med at have holdninger som lærer – det burde tværtimod være et krav. Og hvis man iagttager den overordnede pædagogiske debat og den forskning, som tages til indtægt for politiske beslutninger, så er holdningerne mildest taget også ret tydelige. Så der er intet forkert i, at man tydelig kan fornemme nogle grundholdninger hos forfatterne; og jeg synes i øvrigt ikke, at de træder ved siden af og glemmer argumenterne.

Min pointe er bare, at det er ulig lettere at holde fast i sine holdninger, når det man undersøger ikke direkte inkluderer mennesker. Det er sjældent en god formulering i *Fælles Mål* eller en særlig skarp iagttagelse af Niels Egelund, der vælter ens pædagogiske og værdimæssige platforme. Men det kan mødet med børnene af og til gøre. Nogen gange oplever man noget, som gør, at ens møjsommeligt opbyggede platforme må ombygges. Et eksempel: En nyuddannet lærer har fra seminarieret lært at afvise behavioristisk psykologi som primitiv. Men som klasselærer i 1. B kommer hun til dagligt at uddele glade og sure *smileys* til en håndfuld urolige drenge. Ren behaviorisme – men det virker! (Det er i øvrigt noget af det virkelig gode ved lærerjobbet! – tænk, hvis ens verdensbillede aldrig blev udfordret for alvor.) Ved ikke at inddrage empiri i form af levende mennesker og deres mærkelige gøren og laden i opgaveskrivningen, så reducerer man også muligheden for, at man i processen vil møde virkelige udfordringer, forstyrrelser eller hvad man nu vil kalde det. Men det har man jo så til gode...

Men måske er udviklingen i gang med at overhale alle overvejelser omkring nuancerne i bacheloropgavens indhold og fokus. Manglen på ansøgere til læreruddannelsen har åbnet op for, at man nogle steder kan kombinere sit studie med lønnet lærerarbejde. Hvis denne model ender med at blive indbygget i læreruddannelsen, vil det for alvor påvirke samspillet og vekselvirkningen mellem skolens og seminarierets virkelighed. I forvejen arbejder rigtig mange lærerstuderende som vikarer eller timelærere ved siden af studiet. Men denne erfaring kan ikke systematisk inddrages i seminarieundervisningen. Desuden kan balancen nemt tippe, således at studierne bliver forsømt. Dette taler for, at lønnet arbejde integreres i uddannelsen. Selv er jeg tiltalt af den model, som Danmarks Lærerforening bragte på banen for et par år siden: At uddannelsen bliver femårig, men at man i *sidste* del af uddannelsen veksler mellem arbejdsplads og seminarium. I forhold til bacheloropgaven tror jeg, at denne model vil gøre det meget lettere for de studerende at inddrage praksis på en relevant og kvalificeret måde, samtidig med at det "akademiske og videnskabelige niveau" fastholdes.

I øvrigt endte Trine med at få 11 for sin bacheloropgave efter tre ugers koncentreret redigering og omskrivning. Jeg ved ikke, om det ødelægger min pointe: At sammenhængen mellem at kunne skrive

en god bacheloropgave og at kunne levere en god undervisning er tvivlsom. Jeg tolker det snarere sådan: At opgaveskrivning i høj grad er en disciplin i sig selv – noget, som kan læres med lidt øvelse og god vejledning. Undervisning, derimod, bliver man aldrig færdig med at uddanne sig til.

## Litteratur

- Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart, *Intuitiv ekspertise*. Munksgaard 1991.
- Rienecker, Lotte; Stray Jørgensen, Peter, *Bacheloropgaven i læreruddannelsen – muligheder, perspektiver, anbefalinger*. Samfundslitteratur 2004.
- Rienecker, Lotte; Stray Jørgensen, Peter: *Lærerbatcheloropgaven*. Samfundslitteratur 2004.
- Rienecker, Lotte, *Empiri i hver eneste bacheloropgave*. Elektronisk artikel på undervisningsportalen EMU: [www.emu.dk/sem/stu/debat/profilen/oktober\\_2006.html](http://www.emu.dk/sem/stu/debat/profilen/oktober_2006.html)
- Schön, Donald, *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass Publishers 1987.

# Bacheloropgaven som udfoldelse af fagligt kvalificeret refleksion over dannelse

Af Hans Dorf, adjunkt,  
Center for Grundskoleforskning, Danmarks Pædagogiske Universitets-  
skole

I denne artikel vil jeg ikke forholde mig til, hvordan bacheloropgaven kan demonstrere den studerendes evne til at forbinde pædagogisk, kristendomskundskabsfaglig eller fagdidaktisk teori (og eventuelt empiri) med (forslag til) praktisk tilrettelæggelse af undervisning; andre bidragydere tematiserer dette. I stedet vil jeg koncentrere mig om nogle spørgsmål, der knytter sig til, hvordan pædagogisk teori knyttes sammen med fagdidaktiske refleksioner i belysningen af de valgte problemstillinger. Mine udgangspunkter for at vælge denne vinkel er flere:

Læreruddannelsesbekendtgørelsen (Undervisningsministeriet 2007) konkretiserer for det første læreruddannelseslovens formål om at kvalificere til relevant videregående uddannelse på master- og kandidatniveau som en særlig forpligtelse i relation til bacheloropgaven, hvor den studerende skal demonstrere sin evne til at anvende akademiske arbejdsmetoder. For det andet præciserer bekendtgørelsen som en forpligtelse, der *ikke* knyttes snævert sammen med videreuddannelsesperspektivet, at den studerende skal demonstrere sin evne til at ”sammentænke og anvende faglige og pædagogiske teorier, begreber og metoder” og arbejde med sin ”evne til at sammentænke og anvende faglig og pædagogisk viden under brug af systematisk argumentation og videnskabelig metode” og med ”det videnskabeligt undersøgende sprog”.

Selv om læreruddannelsen i Danmark endnu ikke er forskningsbaseret i den forstand, at der skal bedrives forskning i læreruddan-

nelsesinstitutionerne, så kræver bekendtgørelsen for det tredje, at den bachelorstuderende skal ”opsøge og reflektere over ny viden, såvel forsknings- som udviklings- og erfaringsbaseret”. Her spilles der an til Émile Durkheims ca. 100 år gamle sondring mellem pædagogisk *videnskab* (der ifølge Durkheim skal være en analytisk deskriptiv undersøgelse af opdragelsens sociale tilblivelsesbaggrund og funktioner), pædagogisk *refleksionsteori* (der er den teoretiske refleksion over de nødvendigvis også normative opdragelsesmæssige beslutninger og handlinger) og endelig opdragelsens *praksis* selv (som Durkheim anskuer som et erfaringsbaseret repertoire af fremgangsmåder, jf. Durkheim 1975 og Rasmussen m.fl. 2007). Men selv om skellet mellem de tre typer af uddannelsesaktivitet, forskning, refleksionsteori og praksis, altså institutionelt opretholdes med reference til hver sine vidensformer, så gør bekendtgørelsen samtidig klart, at en kommende lærer som ideal ikke blot skal beherske dem alle, men også overgangene imellem dem. Jeg undlader en egentlig argumentation for, at professionel undervisnings- og opdragelsespraksis i et moderne samfund kvalificeres af såvel forsknings- som erfaringsbaseret refleksion over de handlinger og de kommunikations- og organisationsformer, som den forudsætter. Men jeg har vanskeligt ved at forestille mig, at en undervisningspraksis, der i et demokratisk samfund både skal legitimeres med henvisning til elevens forudsætninger og potentialer; stoffets relevans; samfundets videreførelse og skoleuddannelsens egne institutionelle rammer – og oven i dette under transnationale og konfliktfyldte vilkår – kan udøves lige så overbevisende uden en sådan refleksion. Mit udgangspunkt er, at den virkelig dygtige lærers refleksion bevæger sig i spændingsfeltet mellem præcision og prægnans; mellem den analytisk-diskursive klarhed og den sansende opmærksomhed. Det må derfor være et ideal for en læreruddannelse, at den er leveringsdygtig i denne evne, og at den kommer til syne på studiets højeste niveau.

Hvilken lærerfaglig refleksion kommer til syne i bacheloropgaverne i tilknytning til liniefaget kristendomskundskab? Spørgsmålet kan naturligvis ikke besvares ud fra tre bacheloropgaver; men jeg vil bruge nogle problemstillinger fra de tre opgaver som anledning til at diskutere nogle problemstillinger, der knytter sig til at honorere det refleksionsniveau, som uddannelsen til lærerbachelor lægger op til.

Den ene opgaves problemformulering drejer sig om, hvilken sam-

menhæng der er mellem det dannelsesideal, som præger den politiske diskurs omkring faget, og de dannelsespositioner, der kan læses ud af fagets og skolens forskrifter. Denne problematik ønskes perspektiveret ”indadtil” i relation til religionsfaglige begrundelser, ”udadtil” i relation til det moderne samfund med henblik på at vurdere lærerens grundlag for at forholde sig til sit undervisningsfag.

Den anden opgave vil undersøge, hvorfor fortællingen som metode og indhold er relevant at arbejde med i relation til identitetsdannelse i det senmoderne samfund, og hvordan kristendomskundskab kan arbejde med denne opgave. Denne undersøgelse foretages ud fra et konstruktionistisk perspektiv sammenknyttet med en sociologisk forståelse af identitetsdannelsens vilkår, hvorudfra forskellige diskurser om fortælling og identitet afhandles.

Den tredje opgave spørger, hvordan læreren i kristendomskundskab kan forvalte sin opgave med hensyn til at inddrage ”den religiøse dimension” og give mulighed for stillingtagen og handling uden at faget bliver forkyndende, hvilket den vil undersøge gennem en drøftelse af, hvad den religiøse dimension er, hvilken relevans den har i skolen, hvad der udveksles i undervisningen, og hvordan lærerrollen kan forstås.

At dannelsesbegrebet får en fremtrædende plads i den følgende diskussion sammen med spørgsmålet om faglighed, normativitet/neutralitet, narrativitet og engagement er imidlertid ikke en tilfældighed, men udtryk for, hvordan opgaverne har lagt op til fælles generelle overvejelser.

## Dannelsesbegrebets flertydighed

En tilbagevendende problematik i den danske skole- og læreruddannelsesdebat er brugen af begrebet dannelse. Det er et begreb, der af flere grunde er kamp om, og det bevirker, at det i enhver faglig kontekst bliver påkrævet at omgås det med præcision. I en faglig kontekst kan man således f.eks. ikke overtage populære modstillinger som dannelse og uddannelse eller tage som udgangspunkt, at en sondring mellem dannelsesfag og kundskabs- eller færdighedsfag har mening. Alligevel er det ikke ualmindeligt at sådanne sondringer optræder som ukommenterede



forståelseskategorier i læreruddannelsen. Et eksempel fra de tre opgaver er en ubearbejdet modstilling af dannelse og kundskabstilegnelse på trods af, at den pågældende opgave faktisk omfatter en teoretisk analyse og diskussion af dannelsesbegreber.

At der desuden er faglig strid både (deskriptivt) om dannelsesbegrebets definition og (normativt) om dannelsens rette indhold er noget, som både lærere og studerende må tage til efterretning, men som det er deres faglige opgave at holde eller få styr på. Det må f.eks. ekspliciteres, om man anvender *dannelse* som et normativt begreb defineret i modsætning til *tilpasning* i traditionen efter Jon Hellesnes, altså som en bestemt pædagogisk intention (Hellesnes 1976); eller om dannelsesbegrebet benyttes som overbegreb for en kategorisering af dannelsesaspekter som i Wolfgang Klafkis sondring mellem material- og formaldannelse og yderligere differentiering af hvert af disse to aspekter (Klafki 1983). Sidstnævnte brug af termen dannelse indebærer jo, at dannelse her forstås som et "intentionalt neutralt" samlebegreb. Disse to kategoriforskellige anvendelser af dannelses termen genfindes i mange fremtrædelsesformer. Når der fx tales om dannelse som bestemte kvaliteter ved den tilegnede (eller tilegnelsen af) viden og færdighed, eller ved den måde man forvalter den på (f.eks. i form af personlige kriterier for dens anvendelse og vurderinger af dens anvendelighed), så er det en dannelsesdefinition på det normative eller intentionelle niveau. Hvis man taler om konkurrerende dannelsesparadigmer, anvendes dannelseskategorien i stedet på et metaplan, hvor den bruges som fællesbetegnelse for den intentionalt, som undervisning og opdragelse med nødvendighed tillægges.

Begge måder at bruge dannelses termen på kan være helt legitime, og hverken lærere eller studerende kan gøre for, at de optræder i debatten eller faglitteraturen. Pointen er, at det er nødvendigt at forholde sig analytisk-deskriptivt også til normative begrebsbestemmelser, både for at forstå deres kontekster og for at undgå at komme til at bruge dem (selv)forførende. Wolfgang Klafkis bestemmelse af begrebet almen dannelse er normativ; men Klafki specificerer til gengæld begrebet med deskriptiv omhu, på samme måde som når han begrundet de epoketypiske nøgleproblemers dannelsesmæssige relevans (jf. Klafki 2001 og Graf & Skovmand 2004, del I).

## Normativitet som uddannelsesproblem

Hellesnes' dannelsesbegreb slår over i sin modsætning, hvis den ikke forvaltes selvkritisk. Slagordsagtigt formuleret må de studerendes muligheder for at skelne mellem brugen af normative begreber og den normative brug af begreber derfor understøttes. Det bør ikke være muligt at nøjes med at arbejde med dannelsesbegrebet defineret som en bestemt intentionalitet eller inden for et enkelt normativt dannelsesbegreb. En lærerstuderende skal kunne sammenligne, analysere og vurdere forskellige dannelsesforestillinger eller -paradigmer med kritisk distance med henblik på som kommende lærer at kunne forholde sig kvalificeret til deres implikationer. Det kan være problematisk, hvis en enkelt dannelsese teori eller -teoretiker får hegemonisk status, uagtet dennes kvalitet, som det i nogen grad har været tilfældet med Wolfgang Klafki. Selv om hans dannelseskategorisering er metateoretisk, truer den med at få normativ status som teorien om dannelse eller endog som teorien for *den rette* dannelse. (Dette gør de to aktuelle bacheloropgaver, der inddrager Klafki, sig dog ikke skyldige i, idet de enten argumenterer for relevansen af Klafkis kategoriale dannelsesbegreb og hans almindelsesbegreb eller benytter hans kategorisering af dannelsesaspekter som analytisk værktøj.) Hjælpemidler imod normativisering af den teoretiske refleksion er pluralisme, men også præcision og nuancering.

Jeg vil udvide disse bemærkninger til også at rette sig imod den samfundsfaglige eller psykologiske perspektivering af fagdidaktiske og pædagogiske problemstillinger. Lærerruddannelsens opbygning levner ikke megen plads til sociologiske og politologiske perspektiver, mens et andet af pædagogikkens og didaktikkens ”hjælpefag”, psykologi, trods de senere års begrænsning dog forekommer som selvstændigt fag endnu. Både pædagogik (inklusive dannelsese teori) og fagdidaktik får imidlertid betydelige orienteringsproblemer, hvis ikke de også reflekteres i en samfundsmæssig og udviklingspsykologisk kontekst. Men selv om der foreligger en konflikt mellem de ideelle og de faktiske uddannelsesbetingelser, er perspektiveringsproblemet ikke optimalt løst, når studerende udvælger deres foretrukne sociologiske eller psykologiske teori uden nærmere argumentation for og vurdering af dens forklaringskraft eller bruger den til at postulere overensstemmelse mellem en analytisk-

deskriptiv analyse og bestemte faglige og pædagogiske intentioner og strategier.

Et eksempel fra opgaverne er en henvisning til Luhmanns teori om sociale funktionssystemer (in casu religion) som begrundelse for den stilling, som Tillichs begreb om den religiøse dimension har kunnet få som fagdidaktisk kategori. Er systemteorien en særlig velegnet sociologisk teori til at forklare den religiøse dimensions didaktiske plads i skolen i et (delvist) sekulariseret samfund? Et andet eksempel fra opgaverne er en diskussion af forskellige opfattelser af fortællingens funktion i relation til Giddens' og Gergens forståelser af identitetsdannelse, som kontrasteres med den freudianske traditions identitetsforståelse, der dog ikke udfoldes, men blot betegnes som utidssvarende. Derved svækkes en ellers perspektivrig diskussion af forskellige narrativitetsforståelsers didaktiske relevans. Også med hensyn til pædagogikkens og fagdidaktikkens "hjælpediscipliner" er der brug for, at lærerens vejledning af den studerende understøtter teoretisk pluralisme og præcision.

## Teksttyper som problemstilling

Her vil jeg pege på det problem, at der i læreruddannelsen er tradition for udstrakt brug af sekundærlitteratur. Brugen af sekundærlitteratur udspringer formentlig delvis af de begrænsninger læreruddannelsens udformning og omfang lægger på, hvad der er overkommeligt, hvis man samtidig skal opfylde et alsidighedskriterium. Men risikoen er en forfladigelse, en af- nuancering eller en normativ forkortelse af teorien. Sekundærlitteratur bør udsættes for konkurrence – gerne af primærlitteratur, men ellers af anden sekundærlitteratur.

Et andet litteraturproblem skal nævnes her, som vedrører brugen af henholdsvis debattekster og politiske forskrifter. Begge slags tekster har indlysende relevans i uddannelsen. Debattekster rummer udsagn om de synspunkter og konflikter vedrørende uddannelses- og undervisningsmæssige forhold, der flourer i skolens og læreruddannelsens omverden. Politiske dokumenter er et selvfølgeligt vidensgrundlag i en professionsuddannelse, både forstået som tjenesteforskrift og som refleksionsgrundlag. Ingen af de to slags tekster er imidlertid primært

udformet på grundlag af eller med henblik på faglig stringens, og det er langt fra forventeligt, at de respekterer de krav til faglig argumentation, præcision og konsistens, som stilles til en professionsbacheloropgave. Uddannelsespolitiske dokumenter bør i læreruddannelsen på samme måde som debatliteratur bruges som kildemateriale, men hverken som normativt arsenal eller som teoretisk værktøj. Pædagogiske og fagdidaktiske forskrifter som f.eks. skolens formål og fagenes mål bør således analyseres og tolkes ud fra en anden kontekst og på en anden måde end teoretiske fagtekster. En af de tre opgaver foretager fx en omfattende hermeneutisk læsning af formål, mål og politiske udsagn med henblik på præcist at afdække de ”skjulte” dannelses tendenser, men uden at indarbejde denne forventelige forskel mellem dokumenternes og analysens begrebsmæssige sontringer og dernæst problematisere gyldigheden af *både* kildematerialets og sine egne sontringer. Det er imidlertid væsentligt for den kritiske tolkning af de praktiske implikationer af og muligheder i pædagogiske og fagdidaktiske forskrifter, at en studerende kan forholde sig refleksivt til sine egne teoretiske begreber og figurationer og derigennem præstere nuancerede læsninger og skitsering af flere handlemuligheder.

## Demokrati og dannelse

Som et sidetema er der grund til en særlig bemærkning vedrørende skolens og læreruddannelsens særlige forpligtelse til dannelse til demokrati. En af opgaverne tematiserer denne problematik i forbindelse dels med en redegørelse for Hal Kochs politiske dannelsesbegreb og hans argumentation for demokratiet som grundlaget for det samfundsmæssige fællesskab frem for kultur eller religion, dels med en nærlæsning af folkeskolens formålsparagraf fra 2006. Det er imidlertid sjældent, at diskussioner om demokratisk dannelse ekspliciterer det til grundliggende demokratibegreb. Ofte forudsættes et begreb om demokrati forstået som samtale eller samkvemsform eller som direkte deltagelse eller medbestemmelse. Eller dannelse til demokrati antages at forudsætte en medbestemmelse i skolen eller uddannelsen, hvis rækkevidde der ikke reflekteres præcist over. Eller dannelse til demokrati italesættes

som alternativ til tilegnelsen af kundskaber og færdigheder – således også i en af de tre opgaver. Man er selvfølgelig nødt til at forholde sig til en sådan modstilling som en empirisk kendsgerning. Men det er ikke fagligt i orden at overtage den som analytisk værktøj.

Der er i de senere år rettet kritik af begrænsningerne i demokrati-forståelsen i den danske pædagogiske tradition. Således kritiserer Jørn Loftager ud fra et deliberativt demokratibegreb skolens demokratiske dannelsesforståelse for at mangle respekt for den faglige kvalificering af det demokratiske deltagelsespotentiale, og andre har påpeget behovet for at medtænke både det pædagogiske forholds grundlæggende karakteristika og det repræsentative demokratis adkomst til at formulere regler og formål for skolens og uddannelsens udformning og opgaver, når man reflekterer over, i hvilket omfang pædagogiske forhold kan tilrettelægges, så de rummer ”politiske” indflydelselementer. (Se Loftager 2004, Christensen & Hansen 2005 og Dorf 2008.) Hvis dannelse til demokrati betyder udvikling af evnen, viljen og lysten til at deltage i udøvelsen af myndighed, er det vanskeligt at se bort fra, at kvalificering af dømmekraften gennem kundskaber og færdigheder er ét af dens momenter – om end ikke det eneste.

## Dannelse, faglighed og personlig udvikling

Det er en misforståelse at stille kundskaber og færdigheder – eller faglighed – op som konkurrent eller endog modsætning til demokratisk dannelse eller personlig udvikling; begge disse processer kan finde sted på grundlag af erhvervelsen af kundskaber og færdigheder. (Det kan til gengæld ikke forudsættes, at personlig udvikling automatisk fører til demokratisk dannelse.) Modstillingen spærrer for en frugtbar diskussion af, hvad fagliggørelsens kritisk-refleksive (forandrings)potentiale generelt kan bestå i. Det er på tide at forlade forestillingen om faglige kundskaber som inderpet faktaviden til fordel for en perspektiv- og progressionsorienteret forståelse af faglighed, der ganske vist har viden som sit grundlag eller ”første” niveau, fordi vi ikke kan tænke uden. (Men det er værd at have for øje, at vi i alle andre tilfælde end den løsevne ’papegøjeviden’ allerede har ’gjort noget ved’ vores viden.)

I denne forståelse af faglighed er færdigheder i at afgrænse, præcisere, differentiere, sammenkæde og (re)kontekstualisere viden med henblik på at forklare og forstå fænomener det næste faglige, teoretiske niveau. Herefter følger færdigheder (og øvelse) i at vurdere og problematisere de teoretiske konstruktioner, så der udvikles en refleksionsviden om vidensfigurationerne; en refleksionsviden der i heldige tilfælde kan omfatte opmærksomhed på karakteristiske træk, tilbøjeligheder eller begrænsninger ved ens egen måde at bearbejde viden og problemstillinger på. Ved siden af disse kognitive operationer kan der som pendant til denne progression optræde og udvikles kreative momenter, hvis faglige funktion er imaginativt at udfordre de kognitive processer. Jeg forbigår i denne sammenhæng de særlige træk ved fagligheden i de skabende fag, men vil dog tilføje, at faglig progression ikke udelukkende er knyttet til kognitive processer. Evnen til æstetisk formdannelse (og formaflæsning) kan tilsvarende udvikles som mere og mere sofistikerede mønstre for behandling af ”stoffet”. Og det gælder ikke kun for de skabende fag.

Forfatterne til de tre opgaver mestrer faktisk en hel del af momenterne i denne faglige progressionsproces – og det ville undre mig, hvis de mente, at det stod i vejen for deres dannelse. Men den beskrevne progression er naturligvis kun én side af den personlige udvikling, som også omfatter udviklingen af emotionelt engagement eller, om man vil, lyst, vilje og motiver til at gøre noget med sin evne, at bruge sin dømmekraft, hvorved muligheden for erfaringsdannelse gennem problemløsning (*learning by doing*) byder sig til i uendelige cykler. Og netop forholdet mellem faglig erkendelse, stillingtagen, engagement og handling tages i opgaverne op til behandling i relation til faget kristendomskundskab.

## Forkyndelse, kritisk refleksion og engagement – eksempel på en syntesediskussion

Den problematik, som de tre bacheloropgaver har til fælles, er forholdet mellem oplysning, identitet og engagement. Denne problematik og deldimensioner af den formuleres på en række forskellige måder. Som konflikt mellem forkyndelse og kundskabsformidling; mellem kultur- og

religionstradering og demokratisk dannelse; mellem indoktrinering og kritisk stillingtagen; eller mellem neutralitet og personlig stillingtagen og handling. Disse modstillinger indgår i lidt forskellige problemstillinger: den moderne tilværelses sekulære ”kølighed” over for det eksistentielle engagement, som den religiøse dimension er en tematisering af; fortællingens identitetsdannelsesunderstøttende rolle under forskellige samfundsmæssige vilkår; og muligheden for at lære både om og af religioner, dvs. for at formulere en kulturpluralistisk religionsdidaktik, der ikke kun er kundskabsformidlende.

Forkyndelses- og fritagelsesproblematikken knytter sig umiddelbart til spørgsmålet om monisme over for pluralisme eller en endnu stærkere polaritet: fundamentalisme over for værdifravær. Men den tematiserer også spørgsmålet om, hvilket forhold der kan være imellem refleksionens distance, oplevelsens nærhed og engagementets intensitet. Hvordan undgår man, at en undervisning, der ikke skal være forkyndende, samtidig bliver steril? Hvordan kan en oplysende undervisning vække til stillingtagen som grundlag for handling? Hvordan formidler man værdifuldhed uden at formidle fromhed? Pædagogisk og fagdidaktisk er grundspørgsmålet, hvordan man forvalter normativitet. Her antydes tre perspektiver:

En af opgaverne benytter selvpsykologiens forståelse af udvikling (i Jan Tønnesvangs version) som grundlag for diskussionen. Argumentationen herfor er, at denne teori er i stand til at tematisere forskellige sider af lærerrollen som ”selvobjekt” for elevens dannelse: *mestringsen* (den mangesidige behandling af det faglige indhold), *idealiseringsen* (den eksemplariske holdning til undervisningens sagforhold), *empatien* (indlevelsen i elevens erfaringsbaggrund og forståelsesverden) og *inkluderingsen* (anerkendelsen som medlem af undervisningens fællesskab). Det interessante ved denne ansats er i mine øjne markeringen af kategoriforskelle, som er det, der muliggør den løsning på normativitetens dilemma, at man kan være sagligt neutral og inderligt optaget af sagen på én gang og dermed give plads til andre inderlige optagetheder end sin egen uden at give køb på sin kritiske opmærksomhed og nysgerrighed. Det er en *kategorifejltagelse* at modstille den undersøgende åbenhed og den engagerede interesse. Det er en tilsvarende kategorifejltagelse at modstille demokrati og kultur; for de er *kategoriforskellige*. Modsætninger bliver

de først, når den faglige refleksion eller de demokratiske forudsætninger og rettigheder ikke respekteres, men krænkes.

Problemstillingen fortælling og identitet er en eksemplarisk illustration af dette. En fortælling kan bruges som konserverende kulturtradering eller propaganda for dogmatiske sandhedspositioner. Den kan imidlertid også bruges som grundlag for problematiserende undersøgelse af eksistentielle spørgsmål, fordi den er en fiktiv, men *konkret* realitet på samme måde som lærerens tilstedeværelse i undervisningssituationen. Fortællingen kan med sine personer, sine konflikter og sin episke struktur forstås som selvobjekt, når eleven med (eller uden) lærerens faglige bistand åbnes eller åbner sig for den. Fortællingen er på én gang deskriptiv og normativitetsformidlende – uden at være normativ over for forståelsen. Sådan kan læreren også forvalte normativitetsproblemet.

Brugen af fortælling kan naturligvis forvaltes forskelligt: skal fortællingen fx have lov at tale for sig selv, skal den undersøges eller skal der fx fortælles videre på den? I opgaverne reflekteres der også mere generelt over, hvordan behandlingen af undervisningsstoffet må afhænge af elevernes udviklings- og abstraktionsniveau. Herigennem tematiseres spørgsmålet direkte eller indirekte, om oplevelsens nærhed og den kritisk reflekterende distance bør fordeles over skoleforløbet (med den uforstyrrede fortælling først og den kritisk-analytiske problematisering sidst), eller kritisk refleksion ligesom umiddelbar oplevelse kan finde sted på alle udviklingsniveauer. Det er et centralt progressionsspørgsmål. Jeg er selv tilbøjelig til at mene det sidste; men det er i så fald afgørende, at den faglige refleksion over fagets eksistentielle stof så finder sted på et abstraktionsniveau og i et medium, hvor det tillader erfaringsdannelse for undervisningens faktiske elever og ikke er orienteret imod klicheer af standardiserede eller forskellige elevgrupper.

Kan vi forene oplevelse af eksistential relevans med faglig refleksion i udvikling af personlig stillingtagen som grundlag for handling i et demokratisk samfund? De tre opgaver bidrager til svaret:

Ja vi kan!



## Litteratur

- A. S. Christensen & A. B. Hansen, ””At man har lov at have sin mening og sige noget. Jeg kan ikke huske mere” – om læreres og elevers demokratibegreber”, i: H. Dorf (red.), *Gennem demokrati til demokrati – folkeskolen og folkestyret*. Unge Pædagogers forlag 2005.
- H. Dorf, ”Demokrati i skole og uddannelse – et moderne dilemma”, i: K. Levinsen & N. Muusmann (red.), *Unge stemmer – nyt engagement i politik og samfund?* Ungdomsringen, Syddansk Universitetsforlag 2008.
- É. Durkheim, ”Pædagogikkens væsen og metode”, i: É. Durkheim, *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. Carit Andersen & Suenson, 1975.
- S. Ting Graf & K. Skovmand (red.), *Fylde og form*. Klim 2004.
- J. Hellesnes, *Socialisering og teknokrati*. Gyldendal 1976.
- J. Rasmussen, S. Kruse & C. Holm, *Viden om uddannelse*. Hans Reitzels forlag 2007.
- W. Klafki, *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Nyt nordisk forlag Arnold Busck 1983.
- W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Klim 2001.
- J. Loftager, *Politisk offentlighed og demokrati i Danmark*. Århus Universitetsforlag 2004.
- Undervisningsministeriet, *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*, bilag 6: *Læreruddannelsens professionsbachelorprojekt*. BEK nr. 219 af 12/03/2007.

# Religionsfaglighed og dannelse – ”...fra et religionsvidenskabeligt synspunkt”

*Af Jørn Borup, adjunkt,  
Afdeling for Religionsvidenskab, Aarhus Universitet*

Jeg er blevet bedt om at luften nogle religionsvidenskabelige refleksioner over religionsfaglighed i læreruddannelsen med udgangspunkt i tre (ganske fortrinlige) bacheloropgaver. Jeg er helt på linje med, hvad andre religionsvidenskabelige forskere tidligere har ytret i dette forum (Hvithamar og Warmind 2007), men jeg skal understrege, at positionen ”fra et religionsvidenskabeligt perspektiv” er helt for egen regning. Mine bemærkninger til læreruddannelse og skole i denne artikel bygger i øvrigt på mine erfaringer som censor i læreruddannelsens religionsfag, herunder i BA-opgaver med udgangspunkt i linjefaget.

Der er ingen speciel grund til at gå ind i disse opgavers sproglige niveau, deres metodiske kvaliteter, argumentative stringens etc., for det er alt sammen meget godt, og desuden udenfor artiklens formål. Jeg tager derfor direkte fat på det emne, der diskuteres i alle tre opgaver, nemlig dannelse og faglighed i skolens kristendomskundskabsfag og ikke mindst relationen mellem de to størrelser. Opgavernes kvalitet giver et godt og betryggende signal om den faglige bevidsthed hos lærere og studerende, der tager fat på disse emner. Men det er et svært og til tider følsomt emne, som specielt ikke-linjefagsuddannede undervisere må have svært ved at håndtere. Men så meget mere grund til, at vi ikke bare går rundt om den varme grød.

## Dannelsesidealer i skolen og kulturen

Skolens dannelsesmål kombinerer faglige kundskaber med personlige udviklings- og kompetencepotentialer. Der er vist ikke tvivl om, at den nuværende regerings (og undervisningsministers) dannelsesforståelse lægger hovedvægten på det første. Om man i den seneste revision af folkeskolens formålsparagraf kan læse en bevægelse hen mod ”tankpaser-pædagogik” kan diskuteres, som det også sker i opgaverne, men det er uden tvivl en bevægelse hen mod et mere traditionelt eller ”klassisk” dannelsessyn, der lægger mere op til, hvad Klafki kalder den materiale frem for den formale dannelse – en bevægelse fra individ til ”stoffet selv”, fra læringsproces til undervisning. Kristendomskundskabsfaget har en central rolle at spille i denne bevægelse. Det er jo et ”kulturbærende fag” forstået på den måde, at ”eleverne skal opnå kendskab til bibelske fortællinger og forståelse af kristendommens betydning for værdigrundlaget i vor kulturkreds” (Fagformålet § 1, stk. 3).

På sin vis kan man jo som religionsforsker og -underviser juble over den genkomst religion har fået også herhjemme. Der er basis for brød på bordet og gedigen interesse i vores faglige felt, og det kunne da være rart, hvis også alle undervisere tog kristendomskundskabsfaget alvorligt. At ”undervisningen i kristendomskundskab forsømmes i mange klasser” og at mange angiveligt ”primært bruger timen til at hygge sig og få talt ud om den forløbne uges problemer i klassen” (Bregengaard 2006, 87) tyder ikke godt for fagets profil, og kan måske forklares ved den udbredte tendens til lade lærere uden kristendomskundskab som linjefag undervise i faget. Uanset om man ser generelle tendenser i den aktuelle kultur til retraditionalisering, genfortrylning eller afsekularisering eller ej, er det i hvert fald et *social fact*, at religion i mediers og politikeres diskurs er kommet til at fylde en hel del mere end dengang i 70'erne, hvor man fjernede kristendomslærernes ”missionsbefaling”, retten og pligten til at bruge kristendomsundervisningen til forkyndelse. Faget har nu fået sin faste plads på slagmarken, når der diskuteres danske værdier og sammenhængskraft. Luftige begreber i sig selv, der ikke gør det lettere at manøvrere rundt i de ideologiske og pragmatiske problemstillinger, sådan som de tre bacheloropgaver på hver deres måde fint gør rede for det.

I en senmoderne verden med flydende identiteter og pluralistiske

verdener kan en sådan *revival* af kristne værdier i den offentlige debat ses som enten håbløst traditionalistiske eller nødvendige foranstaltninger som sidste barrikade mod kaos. Den kan samtidig lægge op til fornyet debat også i folkeskoleregi, om hvad der egentlig er ”danske værdier”, ”kristendom”, ”religion”, ”forkyndelse” etc., og hvori lærerens rolle og position består. Alene af den grund bør emnet i en eller anden forstand være del af en bacheloropgave. Alene at recitere det gyldne mantra ”vi må jo ikke forkynde” uden at vise, man har forstået problemets dybde, er trivielt og kræver netop kvalificering på bachelorniveau. For hvori består dybest set relationen mellem faglighed, værdibaseret undervisning og forkyndelse?

## Religionsvidenskabelig faglighed er ikke værdineutral

I modsætning til (religioner og) folkeskolelærere kan religionsvidenskaben principielt set være indifferent over for dannelse og hævdelse af bestemte sandhedsværdier. Selvom det til en vis grad formodes, at de religionsvidenskabsstuderende har et gran af dannelses-habitus bag sig, findes der ingen nedfældede idealer, og etisk-religiøse værdier forventes dyrket i privaten. Det er altså vigtigt at have for øje, at der er en væsentlig forskel på vores kontekster og idealer, og at løsninger og refleksions-præmisses kan være usammenlignelige. Universitets- og seminarieverdenen udgør to forskellige systemer, ligesom også de forskellige niveauer i folkeskolen er nødvendige at medtænke i enhver faglig og didaktisk overvejelse. Religionspædagogikken bør derfor diskuteres ”først og fremmest i relation til de institutioner, hvor den praktiseres” (Rydahl 2007, 97), da der kan opstå ”alvorlige misforståelser ved at ville spænde den ene vogn for den anden [...] Der er ret snævre grænser for, i hvilket omfang vi bør forlange og forvente en kritisk reflekteret holdning hos et barn, ligesom der er ret snævre grænser for, hvor meget vi kan opdrage på et voksent menneske” (Albinus 2001, 104). Når det så er sagt, skal det også erkendes, at der er flere overlappende problemfelter. Også på det universitære niveau og inden for den akademiske religionsforskning er der interne diskussioner omkring faglighed og normativitet, og i det hele taget har denne diskussion været en vægtig del af religionsvidenskabens

identitetshistorie (se fx *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift* 25, 1994 og Albinus, Geertz og Widmann 2001).

Religionsvidenskaben har ofte fået skudt i skoene fra teologer, filosoffer og sandhedssøgere, at den "bare" er empirisk, deskriptiv og positivistisk. En sådan karakteristik er af flere grunde ikke rimelig. Historisk set hænger religionsvidenskaben tæt sammen med (og er sprunget ud af) både teologien og religionskritikken, og praktisk set deltager religionsforskere ofte i såvel akademiske som offentlige debatter med normative formål. Fra politisk hold i både EU- og regeringsregi er der ligefrem krav om, at universitetsverdenen skal engagere sig som værdiskabende kulturbærere. Desuden er det hverken teoretisk eller pragmatisk holdbart at prætere objektive eller værdineutrale, ren deskriptiv forskning og undervisning. Som Hans Krab Koed formulerer det: "Der findes ikke længere et arkimedisk punkt, hvorfra verden kan betragtes neutralt og objektivt" (Koed 1999, 26-27), og to religionshistorikere supplerer: "Målet med at danne eleverne må være at lære dem at tænke kritisk, ikke at lære dem, hvordan de skal tænke. Bag et værdineutralt perspektiv ligger der således i høj grad dannelsesmæssige overvejelser" (Hvithamar og Warmind 2007, 75). Også teorivalg er i høj grad værdibestemte og har værdimæssige konsekvenser, ligesom værdirelativisme, pluralisme og den ganske udbredte tendens til at tage minoriteter og ikke-kristne religioner i forsvar er baseret på underforståede værdier, hvis præmisser og konsekvenser kan være ligeså utøjlelige, som de positioner, de angiveligt søger at gøre op med. Og selv den mest *hard core* værdineutrale religionsvidenskabsmand vil sandsynligvis insistere på at ville "det gode samfund" med gode, lykkelige og sociale mennesker. Det regner vi med og håber på, at skolen også kan være med til at bibringe vores børn, *både* i kristendomskundskabsfaget *og* i de andre fag, for i folkeskolesammenhæng er det uomtvisteligt: "En dannelsesteori må være værdibaseret, det vil sige ikke kun reagere på samfundsforhold, men aktivt og ansvarligt medskabe dem" (Graf og Skovmand, 33).

## Den normative religionsformidlings faldgruber

Erkendelse af det umulige og uønskværdige ved en absolut relativistisk, ikke-normativ religionsvidenskab fører dog på ingen måde automatisk til accept af det modsatte projekt, hvis konsekvenser for de fleste religionsvidenskabsfolk synes et endnu værre alternativ: den mere eller mindre bevidst religiøse *indefra*-vinkel som eneste mulige og reelle tilgang til religionsfeltet. Selvom man anerkender oplysningsprojektet og dets dannelsesværdier – og man dermed ikke er neutral – er der god grund til pragmatisk at reflektere over, fra hvilket ståsted man vil være normativ og imødegå udfordringerne fra angivelig postmoderne værdinihilisme.

For på hvad og på hvis præmisser skal normativiteten defineres? Værdidiskussioner inddrager ofte kristendommen her, og det kan der naturligvis være god grund til, da dansk historie og kultur i høj grad bygger på netop denne religion. Men danske værdier bygger *også* på oplysningen, humanismen, anti-kristendommen, demokratiseringen, sekulariseringen, indvandringen etc. At værdier nødvendigvis er bundet (direkte) op på religiøse traditioner er nemlig et normativt (religiøst eller ideologisk) og ikke et videnskabeligt udsagn. Den amerikanske religionssociolog Phil Zuckerman kunne efter at have boet og forsket i Danmark i over et år konkludere, at den ærkereligøse amerikanske *mainstream*-ide om, at kun stærk tro på Gud og sand religiøsitet kan skabe et godt samfund, simpelthen ikke er andet end netop religiøs ideologi. Danskernes og svenskerne har fint fungerende samfund trods lunken religiøsitet og uden alt for meget interesse for Gud (Zuckerman 2008). Zuckermans projekt er ikke uangribeligt, men rigtig mange af hans interview-personer vil sikkert – som jeg – betvivle påstanden (fx hos Sidsel Rosa Just, med reference til bl.a. Grimmit), at man ikke bare kan ”lære om religionerne for religionernes skyld”, men nødvendigvis også må have en holdning dertil, og at man derfor ikke bare skal lære *om*, men også *af* religion. Muligvis refererer sådanne påstande ikke til almenmenneskelig erkendelse, men til den konkrete undervisningssituation med eleverne i skolen, hvor kristendomskundskabsfaget (i modsætning til fx matematik, sprog eller fysik) angiveligt har en forpligtelse til at relatere stoffet til personlige, eksistentielle overvejelser. Man må så være

sig bevidst, at der hermed lægges meget over på den enkelte lærers skuldre i balancegangen mellem dannende og forkyndende undervisning.

For religionsvidenskabsfolk er der flere ting, der i forbindelse med kristendoms-kundskabsfaget springer i øjnene som mere eller mindre udtalte indicier på, hvad man kan kalde stærkt normative religionsstudier. Det gælder bestemmelser "oppefra" som fastholdelsen af fagets navn (jf. Bregengaard 2006) eller den politisk-ideologisk-religiøst (men ikke fagligt) begrundede insisteren fra højeste ministerielle sted på at bevare fritagelsesparagraffen, hvis pendant er bibeholdelse af kristendomsundervisningens udlicitering til kirken på den årgang, hvor konfirmandundervisningen finder sted.

Fagsynet er i folkeskolesammenhæng bundet op på og legitimeret ved skolens og fagets formålsparagraf og fagets CKF'er. I bestemmelserne såvel som i fagtekster omhandlende disse fremstår ofte positioner, der fagligt set kan være problematiske at administrere. Det gælder fx begrebet "den religiøse dimension", som let kan forstås som et eksempel på en essentialistisk konstruktion af et angiveligt universelt fænomen, hvis bagvedliggende idélære kunne få undervisere til at orientere sig i retning af samme romantiserede (og psykologiserede og teologiserede) tolkninger, som det underforståede harmoniprægede, socio-historie-transcenderende religion-som-sand-religion-paradigme, der fx hentes frem som legitimerende skyts mod surrogatreligion og angiveligt postmoderne ragnarok. Religion forstået som det kit, der får samfundet og individet til at hænge harmonisk sammen, er muligvis en didaktisk god *storytelling* for de mindste klasser, men bør dog ikke legitimere, at der i folkeskoleregi ofte findes religionsbøger skrevet af (forkyndende) religiøse, eller at mange kommende undervisere ifølge en større undersøgelse (som Ellen Olesen Noe henviser til) faktisk gerne vil indpode kristne holdninger hos eleverne i kristendoms-kundskabsundervisningen.

Der er naturligvis god grund til at undervise i Bibelen og i luthersk teologi. Men at identificere hellige tekster eller troslære med religion er dog en faldgrube, som man ofte ser studerende i læreruddannelsen (og deres lærere!) falde i, og gad vidst om denne tendens ikke skyldes, at teologistudiet, som er mange seminarielæreres baggrund, indtil for få år siden vægrede sig ved at integrere indsigter fra religionsvidenskaben (og religionssociologien) i studiet? Fra religionsvidenskabelig side ved

man nemlig godt, at tro og doktriner kun er delelementer af ”den religiøse dimension”, og at tros lære- og tekstfetishisme ofte kun fylder ganske lidt udenfor den rent teologiske tradition – det gælder både for ikke-kristne religioner og for den levende ”folke-kristendom” (der trods alt udgør majoriteten af religionen). Det bliver værre endnu, når også den anden klassiske brøler (som jeg ofte har mødt i seminarierammen) begås: sammenligningen af to usammenlignelige størrelser (fx klassiske tekstidealer og nutidige sociale realiteter) ofte med den pointe, at luthersk kristendom troner i den sejrende position. Det gøres fx ved at sammenligne Bjergprædikenen eller en rar luthersk tekst med en tekst om hinduers kastevæsen, muslimsk jihad, nyreligiøs hjernevask, jøders eller katolikkers standhaftige ”lovreligiositet”. Så er det, man som religionsvidenskabsmand føler sig stødt på de faglige manchetter og fornemmer, at en åbenlys (og bevidst) forkyndelse måske ville være lettere at have med at gøre end den skjulte (og måske ubevidste).

Det handler dybest set om repræsentationer og legitimiteten ved disse. Der er måske nogle forståelige grunde til at disse ’fejltyper’ forekommer, når man har forskellen mellem universitetets og folkeskolens religionsundervisning in mente. John Rydahl sætter problematikken ganske fint på spidsen ved at insistere på, at religionsundervisningen i folkeskolen ikke skal være ”en tendentielt stofcenteret didaktik”, hvor man arbejder med ”de forskellige religioner af hensyn til en forståelse af religionerne i sig selv” (Rydahl 2007, 104). Derimod er idealet at ”bruge de elementer fra de forskellige religioner og livsopfattelser, som kan bidrage til den enkelte elevs alsidige udvikling – herunder i forhold til individuel livsforståelse og som deltagende borgere i et sekulært samfund rundet af en kristen kultur”. Stofvalg og vinkling ”sker primært under hensyn til stoffets evne til at bidrage til elevernes udvikling og til den politiske dannelse, som kommer til udtryk i de normsættende bestemmelser” (ibid.). Denne pointe er principielt faktisk ikke så væsensforskellig fra den (religions-)videnskabeligt udbredte ide om at lade (vores konceptualiseringer af) virkeligheden begrebsliggøre ved modeller og teorier. Det er strengt nødvendigt at konstruere klassifikationssystemer, der lader os sige noget universelt gyldigt og meningsfuldt om virkeligheden og dennes mangfoldighed. På samme måde er det også for mange religionsvidenskabsfolk en pointe at kunne



generalisere og universalisere fra konkrete og partikulære empiriske områder til refleksioner og teorier omkring, hvad religioner, religion, kultur og mennesket dybest set er for størrelser – vel vidende at ”*map is not territory*”.

Forskellen er imidlertid, at denne operation nok har et både fagligt og didaktisk sigte, men at den ikke sætter dannelsen af individet i fokus, i modsætning til Rydahls ideal, hvor religionernes repræsentationer via lærerens selektion bliver konstruerede kulisser opstillet til dannelsen af individerne. Er dette nemlig hensigten – at lade den faglige repræsentativitet definere af hensynet til hin enkelte – rejser der sig flere problemer, som forvalterne og udøverne af kristendomskundskabsfaget skal løse: Hvem definerer, hvad der er fagligt forsvarligt at skrælle bort for at nå ind til det, man gerne vil fortælle? Hvad er det fagligt forsvarligt at *storytelle* om, for at give den enkelte elev stof til egen dannelsesproces? Kan der gives lignende faglige dispensationer i andre fag? Er det muligt med en sådan dannelsesfilosofi ikke at ende i et selvreferentielt og lukket system, hvis selvlegitimering tjener bestemte, partikulære værdier og sandhedsregimer? Dybest set: Hvad er det, man udvælger at undervise i – og hvorfor gør man det?

## Konstruktivisme, repræsentation og religionsvidenskab

En af BA-opgaverne omhandler narrativitet og konstruktion, og det er betryggende for fagets faglige niveau at se en studerende (og lærer) give sig i kast med et sådant tema. Disse to elementer er på hver sin vis del af en stor og ganske spredt samfundsvidenskabelig og humanistisk fagtradition, hvis fællesnævner vel kan siges at være opgøret mod essentialismen og realismen (se også Borup 2007). ”Essentialisme” er mest et skældsord brugt om de (religiøse, filosofiske, videnskabelige etc.) positioner, der ser en iboende uforanderlig ”essens” i bestemte ting. Set ud fra en senmoderne/konstruktivistisk position rammer kritikken også moderniteten med dens ’tro’ på størrelser som det rationelle menneske, den sammenhængende videnskab, kulturen og religion som bagvedliggende mono-systemer, Den Store Historie, etc. Konstruktivismen, derimod, ser

entiteter og (sandheds-)begreber som skabte og konstruerede, underlagt magtstrukturer, diskurser og interessesfærer. Identiteter og kulturer ses som multiple og flydende, forhandlede, *performede og imagined*. Også religioner ses som foranderlige, konstruerede, skabte *af og for* mennesker. At påstå at kristendom er kultur, og kultur er kristendom, er i én forstand en observation omkring historiske sammenhænge, men samtidig en performativ ytring, en civilreligiøs stillingtagen og konstrueret *storytelling* af et ofte normativt og stærkt selekteret ideal (hvor man fx sjældent medinddrager fx Paulus' kvindenedgørende og Luthers jødefjendske ytringer).

Med andre ord, mens essentialisme-paradigmet ser i sig selv eksisterende essenser, ser konstruktivisme-paradigmet repræsentationer. Repræsentationer som manifestationer af individer og netværk, af symboler og praksisser, af diskurser og institutioner, som forskeren og underviseren selv forsøger at præsentere gennem et ideal om repræsentativitet – vel vidende, at enhver form for repræsentation i sig selv er en konstruktion. Der stilles spørgsmål til underliggende betingelser (fx magtforhold), der overhovedet muliggør repræsentation, og i det hele taget til, hvem og hvad det er, vi studerer, og hvordan gør vi det. Inden for religionernes verden medtages naturligvis ”folkereligiøsitet”, ”kulturreligiøsitet”, hybride traditioner, minoriteter, privatreligiøsitet, spiritualitet etc., ikke bare fordi de på sin vis er mindst lige så repræsentative som lærebogsreligionerne (vedr. fx ”lærebogsbuddhisme”, se Borup 2006), men også fordi de er eksemplariske til illustration af de autoritets- og autenticitets-regimer, der ligger bag eksklusionen af disse religionsformer i andre repræsentations-fora.

En sådan konstruktivisme er *ikke* dekonstruktivistisk nihilisme eller absolut relativisme. Kritisk refleksion over, hvordan repræsentationer skabes og forvaltes, er *ikke* det samme som at negere deres værdi. Analyse af sandhedsregimer er *ikke* det samme som at smide værdier og sandhedsideal væk. Distance til religioner er *ikke* det samme som insistere på disses manglende kvaliteter eller umuligheden af normativ dialog med disses repræsentanter. Moderne religionsvidenskab benytter sig i høj grad af forskellige former for konstruktivisme, men dette betyder ikke (nødvendigvis) afstandtagen fra hverken teologi, filosofi eller de religiøse verdener selv. På det Teologiske Fakultet på Aarhus

Universitet er der således et godt og (selv)kritisk samarbejde mellem teologi og religionsvidenskab.

En konstruktivistisk religionsvidenskab bevæger sig ideelt i en slags oscillation mellem vidensproduktion og dennes relativisering/negation, mellem rationalitetsparadigme og kritik af dette, mellem "herredømmefri dialog" og refleksion over magtdiskursers autonomi, mellem konstruktion og dekonstruktion. For at bruge en parallel fra "felten" kan man sige, at dette minder om idealet inden for zenbuddhistisk klostertræning: som "den konstruktivistiske hemmelighed" kan "afsløres" for studerende på højere trin (altså at det, der på ét niveau tilsyneladende er sandt og uproblematisk tilgængeligt for erkendelse på et andet niveau kan afsløres som udtryk også for egne konstruktioner), på samme vis bliver buddhistiske doktriner og læresætninger "dekonstrueret" i højere madhyamika-filosofi og for den mediterende munk i hans koan-træning med mesteren. Pointen er naturligvis for både buddhisten og den studerende, at "det konstruktivistiske kort" ikke trækkes frem for at pege fingre fra sidelinjen, men for konstruktivt at korrigere den indsigt i metode og virkelighedens væsen, som selve erkendelsesprojektet påkræver. Samme progressionsforløb med nødvendig nivellering af videnshierarkier bør kunne identificeres i folkeskole/seminarieregion: de yngste elevers "tynde" repræsentationer af religion komplementeres senere af "tungere" versioner, ligesom lærerstuderende ideelt set oplever en progression fra "tyndt" førsteårsstof til en fagligt set tungere grad af refleksivitet på bachelorniveau.

I en typisk universitær, religionsvidenskabelig kontekst vil dansesperspektivet derfor ikke bestå i at give opskrifter på værdier, men i metoder til at anskue (konstruktionen af og systemerne bag) værdierne repræsentationer. En sådan 'metodisk normativitet' er naturlig og nødvendig del af videnskabeligt arbejde. Der findes metoder og teorier, der bare ikke er brugbare. Og så er der dem, der viser sig at være ganske anvendelige til at kunne udsige noget om os selv og verden *out there*, også selv om de (som fx religionsfænomenologien) decideret er udsprunget i etnocentriske, kristne miljøer. Omvendt er en sådan metodisk værdinormativitet netop ikke absolut og i modsætning til (religiøse) ideologier i sagens natur åben for kritik og diskussion. Sandhedsregimer er ikke mere faste paradigmer, end at de kan væltes eller bare på god dialektisk

vis modsiges og komplementeres – i hvert fald hvis dette foregår inden for de normativt gældende rammer, som også videnskab er baseret på, nemlig åndsfrihed, ligeværd og demokrati (jf. også stk. 3 i Folkeskolens formålparagraf). Den selvkritiske, selvrefleksive religionsvidenskab bliver derfor mere end blot deskriptiv positivisme, men også fortolkende, forklarende og dermed fag- og værdikritisk – ellers kunne man jo bare få de studerende til at læse religiøse bøger! I den forstand kan man tale om videnskabelig viden *som* normativt dannende værdi (jvf. ovenfor), også som grundlag og ressource for hin enkeltes personlige refleksioner over etiske og religiøse problemstillinger. Religionsvidenskabelig tilgang til forskning og formidling er derfor i høj grad central som både faglig og didaktisk vinkel på det aspekt af menneskers og kulturers verdener, vi kalder religion.

## Afslutning

Formålet med denne artikel var at ytre ræsonnementer fra et (personligt, men vel sagtens typisk) ”religionsvidenskabeligt perspektiv”. Som ovenfor nævnt skal man naturligvis have for øje, at vi taler om vidt forskellige institutioner med forskellige formål og diskurser, hvorfor sammenkædningen af fagkundskab og didaktik også vil være ganske forskellig. Det er dog også muligt at finde overlappende interesser og didaktisk-faglige udfordringer på tværs af disse to systemer.

Sætter man ovennævnte refleksioner i forhold til en folkeskolekontekst (som både disse og flere andre fremragende bacheloropgaver og mundtlige præstationer har gjort det rundt omkring), kunne man sige, at dannelse i denne forstand går ud på indarbejdelse af evnen til at manøvrere i religiøse og etiske verdener uden nødvendigvis at skulle stadfæste grundlaget i partikulære religiøse eller etiske modeller. Til forskel fra det som i diskussionerne oftest ytres ”indefra”, men måske mest ”oppefra”, når kristendomskundskabsfagets berettigelse skal begrundes. Værdidiskussioner er slet ikke dårlige, hverken for religiøse, ikke-religiøse, danskere eller nydanskere (med mindre de er slet skjulte oppefra definerede, kanoniserede manifester udi korrekthed med færdige facitlister). Med kristendomskundskabsfaget som ”profes-

sionel” basis kan man både individuelt-eksistentielt og i den offentlige debat højne værdidiskussionen om faglige og normativt udfordrende refleksionsoplæg.

Det har bestemt sin berettigelse at diskutere ’danske værdier’ såvel som andre kulturers og religioners værdier – ’muslimsk kultur’, fx. Og det kræver sin faglige styrmand, hvis man ikke der vil ende i hyggehumanistisk relativisme, hvor ”hvad-synes-du-selv”-holdninger kan legitimere hvad som helst, også manglen på faglighed. Og der ender man let, hvis religion og kultur essentialiseres og gøres til en hellig ko med særrettigheder og beskyttelsesforanstaltninger (fritagelse fra faglig undervisning, fx). Hvis sådanne ’beskyttende’ attituder breder sig fra klasseværelset og ud til offentligheden, vil man erfare, at det oftest er dem med størst strategisk interesse, der med skingre stemmer sætter dagsordenen for, hvad man i religionens navn kan påberåbe sig af særrettigheder og immunitets-pansere, og på den måde tiltusker de sig i den offentlige debat autoriteten til i praksis at definere religionsbegrebet.

Værdier skal altså diskuteres i kristendomskundskabsfaget, også normativt. Og der bør heller ikke i den sammenhæng være særligt gældende regler eller tabuer, – at være religiøs (kristen, muslim etc.) eller ikke-religiøs bør hverken i skolens eller samfundets domæne kunne være en undskyldning for ikke at ”opføre sig ordentligt”.

Men hvorfor skal kristendomskundskabsundervisningen (som det ofte sker især i den offentlige debat) tages som gidsel og sættes ud på et sidespor med den politisk og religiøst designede opgave at være kristendoms- og kulturbevarende institution – når faget sagtens i sig selv, i kraft af engageret viden og refleksion, kan bidrage til både faglig indsigt, individuel dannelse og samfundsmæssig sammenhængskraft? Det synes jeg faktisk, de tre opgaver på fagligt fint niveau leverer argumenter til at problematisere.

## Litteratur

Albinus, Lars, ”Afsluttende kommentar”, i: Albinus, Geertz og Widmann (red.) *Værdier i religionsforskning og religionsundervisning i Danmark*. Det Teologiske Fakultet, Aarhus Universitet 2001, 102-109.

Albinus, Lars, Armin W. Geertz og Peter Widmann (red.), *Værdier i religions-*

- forskning og religionsundervisning i Danmark*. Det Teologiske Fakultet, Aarhus Universitet 2001.
- Borup, Jørn, "Konstruktion, rekonstruktion og strategiske essentialismer", i: *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift*, nr. 50, 2007, 11-20.
- Borup, Jørn, "Undervisnings- og lærebogsbuddhismer?", i: *Religion. Tidsskrift for Religionslærerforeningen for Gymnasiet og HF*, nr. 2, 2006, 36-46.
- Bregengaard, Per, "Kristendomskundskab eller religion? – En strid om mere end et ord", i: Peter B. Andersen, Curt Dahlgren, Steffen Johannessen og Jonas Otterbeck, *Religion, skole og integration i Danmark og Sverige*. Museum Tusulanums Forlag 2006, 87- 100.
- Graf, Stefan Ting og Keld Skovmand (red.), *Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Forlaget Klim 2004.
- Koed, Hans Krab, *Religion i skolen – hvorfor det?* Religionspædagogisk Forlag 1999.
- Rydahl, John, "Den institutionelle forankring af religionspædagogikken" i: *Religionspædagogisk Forum* 1, 2007, 95-106.
- Zuckerman, Phil, *Samfund uden Gud*. Forlaget Univers 2008.

# Bacheloropgaven og professionssigtet – svendestykke eller tågeskud?

*Af Jan Oskar Rønnow, lektor,*

*Københavns Dag- og Aftenseminarium, Professionshøjskolen UCC*

*og*

*Ove Steiner Rasmussen, lektor, Videncenter for Professionspædagogik, University College Syd, Haderslev*

Kære studerende. Tak for jeres opgaver. Det er tydeligt, at I har gjort et stort og udbytterigt stykke arbejde. Det er blevet et flot resultat. – Vi er kritiske over for baggrunden for bacheloropgaverne i læreruddannelsen, og kritikken er selvfølgelig ikke personligt rettet mod jer. Usikkerheden omkring professionsbacheloropgaven er stor, og der er fundamentale mangler ved grundforståelsen. Det er en analyse af dette, der er vor hensigt.

Professionsbacheloropgaven skal ses i perspektiv af læreruddannelsen. Sigtet med indførelsen af denne opgave har været at højne de mere akademisk rettede krav samt at ensarte de forskellige uddannelsestyper i et europæisk perspektiv. Men det har ikke givet ro i uddannelsen. Læreruddannelsen er stadig under forandring. De mange store lov- og strukturændringer, der hyppigt har fundet sted, giver grund til at formode, at der er bagvedliggende problemer, der ikke er løst. Senest planerne om at dele uddannelsen op på flere niveauer og på flere fysiske/akademiske placeringer: dele på et af universiteterne, dele i seminarie-regi, dele i en praktiksammenhæng, og mange blandinger af disse niveauer.

På den baggrund kan det være vigtigt at analysere de faktorer, det er muligt at arbejde konstruktivt med inden for uddannelsen.

Vor vurdering er, at det primære problem, set ud fra vor egen mulighed for at påvirke uddannelsen, er en mangel på tydeliggørelse af praksis-tilknytningen. Læsningen af de opgaver, der danner baggrund for denne artikel, samt de andre mange opgaver, vi har været involveret i, synes at bekræfte vor opfattelse af den udvikling, der er sket: En udvikling hen imod det snævert faglige. Dette er en svækkelse af læreruddannelsen. Det er vor opfattelse, at det er praksisforankringen, der skal være uddannelsens styrke. Det er her anknytningen til professionen bør være.

## Afstanden til praksis

Afstanden til praksis, usikkerheden over for praksis, ses i fraværet af basale værktøjer. Professionsværktøjer som planlægning, klasseledelse, forældresamarbejde, evaluering og deraf udledt konkret differentiering. Betragtninger over dette og demonstreret brug heraf ses ikke i opgaverne. Det er værktøjer, der kun kan etableres i praksisrelaterede lærings-situationer. For at denne læring skal opstå, skal der være tale om situeret læring, dvs. et læringsområde, der gælder de konkrete omstændigheder, hvorunder læringen fandt sted. Dette kan karakteriseres med et psykologisk fagudtryk som en nødvendig ”kritisk fase” for de studerende. Det er tilsyneladende ret nyttesløst at lære om praksis; der skal læres om praksis i praksis. (For en videre diskussion af dette, se eksempelvis Anthonisen, Rønnow & Hedegaard 2006; Krogh-Jespersen 2004).

Det er dette, der er hovedproblemet i læreruddannelsesreformerne: relationen mellem teori og praksis. Praksis, forstået som praktik, er uddannelsens centerydelse, og den er gennem de senere reformer stadig blevet styrket; oppefra og på papiret. Men det er ikke sket tydeligt nok i seminarie-praksis.

At praktikken kun er blevet styrket på papiret viser sig ved flere forhold:

Først og fremmest er det ikke muligt ud fra de tilgængelige studieordninger at udlede afledte relationer fra praktikken til fagene. Sagt helt firkantet synes fagopfattelsen stadig at have status som fag-fag. Den



faglige selvforståelse er centreret i en af flere rent faglige muligheder. Dette kan ses ved et fravær af konkrete lærerperspektiver, de almene og fælles læreropgaver: forældresamarbejde, samarbejde med kolleger, ledelse, pædagogisk-psykologisk rådgivning, in- og eksklusionsovervejelser, vurdering af børnenes alsidige udvikling, og den manglende relation mellem den alsidige udvikling og den specifikt faglige udvikling. Disse centrale problemfelter er ikke bare fraværende i de her foreliggende opgaver, men i så godt som alle professionsbacheloropgaver. Vi har ikke set et eneste eksempel på, at det har været praktikken, der har været det stadige udgangspunkt i relation til den fag-faglige analyse og refleksion. (Dette fravær er påpeget i mange analyser, fx Anthonisen et al. 2006; Astrup 2004; Callewaert 1987; EMU 2007; Eriksen 2004, 2008; EVA 2002; Gottschau & Grønbæk 2003, 2004; Hoel 1998; Hovednak 1997; Jørgensen 2004; Kihl 2003; Krogh-Jespersen 2004; Moore 1989; Mortensen 1979; Møller 2004; NOKUT 2006; Rasmussen 2005; J. O. Rønnow 2002; Skogen 1997).

Som sagt gælder dette også for de foreliggende opgaver. Disse velordnede, dygtigt skrevne opgaver bærer også præg af et manglende udgangspunkt i et defineret professionsbegreb. Der mangler tillige praksis-centrering; derved bliver de strengt taget ikke professionsbacheloropgaver, men blot faglige opgaver.

Typisk foretages der i opgaverne ingen analyse af et professionsrelateret indhold og slet ikke på baggrund af en empirisk baseret analyse af en konkret praksisrelation. Den manglende konkrete empiriske basis medfører, at der ikke er nogen direkte relation til faktuelle begivenheder. Da refleksionerne derved ikke skal stå deres (efter-)prøvelse i forhold til praksis, kan de meget nemt blive luftige og uforpligtigende.

Det er muligheden for denne faglige syntese af teori og praksis, der er den nuværende læreruddannelses legitime berettigelse; selve legitimeringen af den. Hvis denne syntese ikke kan etableres er uddannelsen måske bedre tjent med at overgå til universiteterne.

Fagbladet Folkeskolen skriver

...over en tredjedel af dem, der har overvejet at stoppe, mener, at der er en dårlig sammenhæng mellem det, de lærer på uddannelsen, og det, de lærer på praktikstedet (Folkeskolen 2008).

Et eksempel på en brokobling kan tage afsæt i fagformålet for skolefaget

kristendomskundskab: Formålet for undervisningen i kristendoms-  
kundskab er, at eleverne ”erkender og forstår, at den religiøse dimension  
har betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og for dets  
forhold til andre” (Undervisningsministeriet 2004).

Det er indlysende, at faget kan have en helt central rolle i relation  
til professionen; i relation til de grundlæggende værdier i lærergerningen,  
dannelsesperspektivet for alle skolens fag, forældresamarbejdet. Der  
ligger et betydeligt dannelsesaspekt, der kunne få stor betydning, hvis  
det blev integreret i skolen. ”Alle” kan vel blive enige om, at denne  
mulighed for fokusering på værdi-aspektet kan være af stor betydning.  
Løgstrup kalder det tilværelsesoplysning. Men den nødvendige konkrete  
udmøntning ift. disse forhold ses ikke i opgaverne. Refleksionerne er  
ikke handleorienterede og spejler sig ikke i en mere eller mindre empirisk  
underbygget praksis. Specifikt i de foreliggende opgaver og generelt i  
andre seminariefags bacheloropgaver, som vi har kendskab til.

Det skal siges, at det ikke er de studerende, der er problemet. Men  
der foreligger et tydeligt problem, som de studerende ikke får tydelig og  
brugbar hjælp til. Derfor bliver det et vedvarende problem, der kun bliver  
mere intenst, når de studerende starter som nye lærere. Den manglende  
praksiserfaring bliver afgørende, og praksis opleves som skræmmende af  
mange nye lærere. ”Praksis-chokket” er tilsyneladende en given tilstand,  
som alle skal igennem.

Hvad er det, der forhindrer læreruddannelsen i at give de stude-  
rende mulighed for at realisere det, som jo er de centrale intentioner bag  
BA-opgaven: integrationen af praksisrelationen og sigtet mod de almene  
læreropgaver – og hvorfor giver læreruddannelsen ikke de studerende  
et klart professionsbegreb?

## Læreruddannelsens problemer

Det er indlysende, at der ikke er en enkel forklaring på dette problem.  
Det er yderst kompliceret at analysere den danske læreruddannelse og  
de dele uddannelsen består af; herunder bacheloropgavens funktion i  
uddannelsen.

Der er foretaget mange analyser af denne komplekse problemstil-

ling. Eksempelvis indeholder de forskellige nordiske evalueringer mange facetter og påvirkningsmulige faktorer (EVA 2003; Högskoleverket 2005; NOKUT 2006). Tillige fremkommer der næsten dagligt nye bud på anderledes dansk læreruddannelse i forbindelse med det brud på seminariernes monopol på læreruddannelsen, der er på vej – bud, som jo også har anledning i den nuværende læreruddannelses vanskeligheder (men som ikke alle rummer en løsning på dem!). Hvad siger analyserne?

Vanskelighederne kan sammenfattes i en liste, der indeholder læreruddannelsens organisering, forskellige evalueringstematikker, rekrutteringsproblematikken, relationen mellem uddannelse og skolen, læreruddannelsesmodeller.

Kritikken af læreruddannelsen i Danmark og de øvrige nordiske lande, kan sammenfattes således:

- Fagdidaktik: For lidt og for lidt lødigt.
- Pædagogik: Ingen klar skelnen mellem fagets videns- og dannelsesdel.
- Praktik: Ingen sammenhæng mellem faglig viden, fagdidaktisk viden og praksiskompetence.

Den faglige, den pædagogiske og den praktiske del af læreruddannelsen skal indgå i et nyt og forpligtende samspil, som skal styrke helheden og sammenhængen i uddannelsen for de studerende (Eriksen 2007).

Det er indlysende, at sådanne markante problemstillinger skal indgå som nødvendigheder i uddannelsen. Det er uforståeligt, hvis det ikke sker. At læreruddannelsen har disse problemer afspejles naturligvis i BA-opgaverne, både eksemplerne i denne sammenhæng og i stort set alle øvrige opgaver, vi kender til.

## Hvorfor fremtræder disse problemer?

En grund er seminariernes organisering af uddannelsen: Det er ikke tydeliggjort, at det centrale sigte med den seneste reform er praktikken. Vi har til dato ikke set en studieordning eller organisationsstruktur, der afspejler nytænkningen i den nye læreruddannelse: At det er praktikken, der er det samlede omdrejningspunkt, hvor igennem seminarieprogres-

sionen skal udvikles. Måske forspildes derved overlevelsesmuligheden for seminarierne.

En anden grund er seminariets relation til folkeskolen. Der vurderes ikke, hvad der sker i skole-relationen. Har seminariet, hermed menes seminariets fag og lærere samt de studerende, nogen forpligtende betydning for folkeskolen og folkeskolens udvikling? Kort resumeret er det i præcis denne sammenhæng, at vi finder, at professionsbacheloropgaven kan have et væsentligt potentiale. Men potentialet forløses ikke af organisatoriske og historiske årsager. Historisk set har seminariet meget sjældent været aktivt deltagende i den konkrete forandringsproces, der foregår i skolen. Det er baggrunden for de kilometerlange hylde-udgivelser, der alment forsøger at analysere relationen mellem teori og praksis. Konklusionerne er kort fremstillet, at der er uoverkommelige problemer i den nuværende organisations- og fagopfattelse. (Se eksempelvis Eriksen 2006; Krogh-Jespersen 2004). Krogh-Jespersen slutter sin afhandling af med denne anbefaling:

Endelig vil jeg anbefale, at fremtidig professionsforskning ud over at forske generelt i professioner og deres internt og eksternt initierede forandringsprocesser, formulerer forskningsprojekter, der mere dybtgående tager udgangspunkt i specifikke arbejdsområdernes særlige karakter, problematikker, udviklingsbehov og -muligheder (Krogh-Jespersen 2004, vores kursivering).

## Hvordan oplever nyuddannede lærere situationen?

I 2002 blev der rapporteret en undersøgelse af dag- og aftenstuderendes oplevelse af deres studium, den nye 4-linjefags læreruddannelse (Rønnow 2002). 81 studerende blev udspurgt efter en meget struktureret skabelon, der havde til hensigt at fokusere på de studerendes forhold til praktikken. De studerende blev spurgt om ca. 70 forskellige faktoreres betydning for dem. De studerende svarer massivt, at de mangler kobling mellem skole/praktik og seminarium samt konkretisering af denne kobling. De studerende melder også, at de mangler basale skole-færdigheder, såsom at udfærdige årsplaner, korttids- og langtids-planlægning; at holde ro og orden; at vurdere specialundervisningsbehov; at differentiere

undervisningen i relation til specifikke fag, socioøkonomiske forhold og aldersgrupper.

Et mindre udvalg af de studerende blev fulgt i den første tid som nye lærere (Anthonisen et al., 2006). Blandt dem udtalte en mindre gruppe med høje eksamensgennemsnit i efteråret 2007, at:

- de har manglet manuelle lærerfærdigheder, da de startede som nye lærere
- den bedste hjælp, de har fået, var gennem supervision, der forgik i klassen, mens de underviste. Supervision eller *mentoring* udenfor klassen opleves alene som en dampventils-løsning.

At de her oplevede mangelområder ikke er det centrale indhold i uddannelsen – og derfor heller ikke i professionsbacheloropgave-overvejelserne – er det centrale i vor kritik af professionsbacheloropgaven: Opgaven burde være det professionsorienterede svendestykke.

## Udviklingsbaseret og læring i praktiken som kvalitetskriterier

Så vidt altså kritikken. Diagnosen forekommer temmelig klar. Men hvad er kuren? Vi vil nu prøve at fremskrive et positivt alternativ – med udgangspunkt i de allerede gældende officielle intentioner for uddannelsen.

Tre forhold karakteriserer uddannelsen til lærer iflg. professionsbachelorbekendtgørelsen: professionsbaseret, udviklingsbaseret og forskningstilknytning (Undervisningsministeriet, 2001a).

Vi vælger i det følgende at koncentrere os om to kriterier, professions- og udviklingsbaseret, fordi vi også gennem virksomheden som censorer i læreruddannelsen ved, at de behøver en tydeligere placering i bacheloropgaven.

Erfaringer fra praktiken skal indgå i uddannelsen (ibid. § 5) Det er ganske enkelt selve begrundelsen for uddannelsen. Disse kriterier og erfaringerne hermed udgør (professions-) bacheloropgavens kerne. Vi må kunne forvente, at dette vidensgrundlag for uddannelsen også afspejles i bacheloropgaven. Men udviklingsbaseret og praktik spiller ofte en

meget lille rolle i bacheloropgaverne. Skyldes det, at der ikke sker en tilstrækkelig udveksling af værdier og kundskaber mellem de teoretiske fag og opgaverne på praktikstederne? Skyldes det, at udvekslingen ikke giver mulighed for forandringer af den studerendes praksis? Det kan der være grund til at mene. Udvekslingen, eller kritikken, af den faktuelle praksis er isoleret fra den udførende praksis, og derved bliver kritikken fejlagtig. Kritikken får ingen indflydelse på den studerendes praksis af logistiske årsager. Der er ikke muligheder for forandringer, men der bliver talt om forandringsønsker. Forandringerne og implementeringen i praksis bliver derved ikke prøvet og efterlader ingen real viden, hverken hos den studerende, på seminariet, eller i skolen.

Undervisningsministeriet udsendte i 2001 *Revideret katalog over kriterier for professionsbacheloruddannelsen*.

Kataloget peger på de kvalitetsstandarder, professionshøjskolen forventes at indfri, når Undervisningsministeriet skal vurdere, om de lever op til bekendtgørelsen. Der er en række specifikke krav til både ”Læring på uddannelsesinstitutionen” og ”Læring i praktikken”. Kravene understreges af den hyppige brug af ordet skal:

Professionshøjskolen skal være attraktiv, fordi udviklingsbaseret knyttes til “undervisning baseret på egne forsøgs- og udviklingsarbejder”, som der står i bemærkningerne til Lov om Mellemlange Videregående Uddannelser. De studerende skal have mulighed for “at følge og anvende forsknings- og udviklingsarbejde inden for fagområdet”, derfor skal videnskabs-teori og forskningsmetode inddrages i uddannelsen. Det er en forventning, at den studerende motiveres til og forholder sig “kritisk reflekterende over for uddannelsens substans og metoder (Undervisningsministeriet 2001b. Vor understregning).

Videre hedder det, at seminariet/professionshøjskolen/videncentret skal være med til at sikre opdatering og kvalitetsudvikling af institutionernes faglighed. Den nye viden, der skabes via udviklingsarbejde, i samarbejde med arbejdsmarkedet og professionerne, skal være med til at øge relevans og kvalitet i uddannelserne både på grund- og diplomniveau.

Det sidstnævnte må indebære, at det altså ikke kun er en viden-centeropgave. Hvis ikke underviserne involveres i denne forpligtigelse,

så er der ringe chancer for, at resultaterne af praksisforskningen i videncenterregi får betydning for grunduddannelsen.

Den systematiske skabelse af udviklingsbaseret viden må altså også involvere underviseren, der forvalter sit grunduddannelsesmandat ved også at deltage i videnskabelsesprocessen. Og ikke det mindst vigtige i denne sammenhæng: Den studerende må inddrages i skabelsen af denne udviklingsbaserede viden. Og de ansatte i videncentrene må også praktisere som undervisere i grunduddannelsen for at formidle viden om videnskabelsesarbejdet og resultaterne heraf. Videncentret må altså inddrage studerende og undervisere aktivt i udviklingsarbejder.

Så vidt den ene del af kuren: styrkelse af udviklingsbaseringen af fagligheden i læreruddannelsen – og i bacheloropgaverne. Nu et par bemærkninger til den anden del af det, vi ser som kuren: professionsbaseringen via praktikken.

Videnskabelsen i forbindelse med praktikken synes meget usikker for nuværende. Det er faktisk usikkert, om der sker en videnskabelse i praktikken; koblingen af erfaring og teori er selvsagt ikke tydelig i de fleste bacheloropgaver. Didaktiske beslutninger bør stå langt sikrere både teoretisk og som praksiserfaringer. Kun få opgaver, af alle dem vi har læst, inddrager konkrete iagttagelser eller fremstiller case som en naturlig integreret del af bacheloropgaven. Denne kritik er helt i tråd med Eriksens erfaringer og den tidligere omtalte dimittendundersøgelse (Eriksen 2004; Rønnow 2002; Rønnow 2008e) samt de studerendes egne vurderinger (Astrup 2004; Jørgensen 2004). Det er denne mangel på praksisrelation, vi kalder for professionssvigt.

Professionssvigtet bliver tydeligt, når praktikken negligeres som det centrale udgangspunkt. Praktikken forstået som konkret(e) oplevelse(r), gerne destilleret som empiriske iagttagelser, hvorpå der er reflekteret og teoretiseret. Denne praksistilknytning burde fremgå direkte af fagens studieordninger og tillige være et krav til alle bacheloropgaver.

I stedet for ægte praksistilknytning er der en tendens til, at pseudo-psykologisk teori, dvs. uoriginale 2. og 3. generations psykologiske destillater og psykologiske almenheder, gøres til fundament for det teoretiske og praktiske arbejde med pædagogik og undervisning; men undervisning er ikke anvendt psykologi. Når denne kortslutning sker, skyldes det så, at den videnskabsteoretiske indsigt og forståelse er for

ringe? At den studerende ikke har overblik over det teoretiske landskab og ikke kan forholde sig til teori-skyernes forskellige måder at fremstille tankefigurer på? Det er en vanskelig dobbelthed, der er i spil: Hvis ikke det er klart, hvad der er det centrale udgangspunkt for bacheloropgaven, bliver opgaven sårbar over for kritik på flere planer. Enten på et videnskabsteoretisk plan (teori-til-praksis problematikken) eller på et praktisk plan (praksis-til-teori).

Den studerende bliver offer for denne uklarhed. Men de enkle spørgsmål, der kunne være de mest relevante at stille i forbindelse med vejledning og bedømmelse af bacheloropgaven, er jo: Hvorledes perspektiverer den studerende sin empirisk baserede viden? Hvilke forandringsmuligheder eller handlemuligheder giver dette projekt mulighed for?

## Afslutning

Vores helt grundlæggende synspunkt er:

Bacheloropgaven skal afspejle den erhvervsrettede professionsbacheloruddannelse til lærer. Det gør den kun i begrænset omfang i dag, og når det sker, da først og fremmest gennem et enkelt fag i læreruddannelsen (fx kristendomskundskab), og ikke i forhold til fagets forankring i professionen som helhed. Det er her skredet væk fra uddannelsesbekendtgørelsens intentioner sker.

Den nyuddannede er selvfølgelig ikke tør bag ørerne i og med, at uddannelsen og bacheloreksamen er bestået. De næste mange år skal professionsarbejdet tilegnes og forfines, men vi må kunne forvente, at den nye lærer som en del af sit mandat har lyst til og gives mulighed for at være udviklingsorienteret til gavn for folkeskolen. Men det forudsætter, at den professionsbachelorstuderende har lært det på professionsuddannelsen – altså også i praktikken, uanset dennes længde. Vi må forvente, at de lærer at skabe viden – udviklingsbaseret viden.

Når man efter afsluttet eksamination spørger de studerende, om de i uddannelsen er blevet opfordret til at arbejde innovativt, udviklingsorienteret og udviklingsbaseret, er svarene meget usikre. Det forekommer ret tydeligt, at den lærerstuderende undervises traditionelt inden for



en meget snævert afgrænset linjefaglig forståelse. Resultatet er bl.a., at de ikke kan eller har lært at tænke fag på tværs, og især at tænke ud over det enkelte fags snævre grænser, og slet ikke ved anvendelse af udviklingsbaseret viden og inddragelse af viden fra praktikken. Der er ikke studeret ud fra en professionstankegang. Men i folkeskolen indebærer arbejdet i selvstyrende grupper og team, at læreren kan forholde sig til professionsarbejdet uden at klamre sig til "sine" fag, men at man kan tænke udviklingsbaseret og funktionelt. Disse perspektiver, der kan danne baggrund for konkrete praksisanknytninger, indgår ikke konkret i studieordninger, praktikhæfter og vejledninger vedrørende de studerendes professionsrettede opgaver. De studerendes reaktioner på denne mangel er analyseret i detaljer (Rønnow 2008a, 2008b, 2008c, 2008d). Tillige er der tilsyneladende en vis lærermodstand blandt seminarielærere, hvilket bl.a. ses af, at de studerende efterlyser en forberedende og efterbehandlende undervisning, der i dette perspektiv kan opleves som praksis-kvalificerende. Disse konklusioner er tydelige i ovennævnte detaljerede undersøgelser. I de nævnte undersøgelser efterlyser de studerende en forberedende undervisning, der opleves som anvendelig. De studerende oplever en seminarie-viden, som de ikke kan oversætte til fag-handlen i praktikken. De studerende oplever, at der er stor utydelighed i skole- og seminarie-regi vedrørende de konkrete handlemaal, som skal være praktikkens udbytte.

Vi synes, at man ikke kan bebrejde de studerende, at det er sådan. Det er ikke de studerende, der har ansvaret for realiseringen af intentionerne for deres uddannelse. Disse ovenstående mangler er, mener vi, en væsentlig årsag til, at (folkeskole-)lærerarbejdet kan føles så anstrengt, især for den nyuddannede. Den nye lærer er ikke i uddannelsen blevet udfordret udviklingsorienteret ud fra den reelle arbejdsmæssige kontekst, ud fra praksis, men traditionsbundet og snævert inden for sit "yndlingsfag". På denne baggrund bliver nye læreres skolestart ofte en personlighedsmæssig belastning.

Folkeskolen er under konstant forandring og udvikling, ligesom kravene til professionen hele tiden forandres og fornys. Det er et vilkår vi må lære at leve med. Det skal afspejle sig i professionsbachelorprojektet. Konkretiseret som handlingspotentialer i forhold til skolens virkelighed; ikke som isolerede seminarieovervejelser i de beskyttede

linjefagslokaler. Dette perspektiv mangler i de foreliggende opgaver; og på seminarierne. Arbejdet skal foregå i forhold til skolen, i forhold til klassen, i klassen. Det er der, kampen mellem teori og praksis skal finde sted. Klassekampen.

Som bekendt gælder det ikke (kun) om at forstå verden. Det gælder om at forandre verden.

## Litteratur

- Anthonisen, S., Rønnow, J., & Hedegaard, E., "Start som lærer – Støtte til nye læreres kompetenceudvikling", i: *Agora 9* 2006 (e-udgave: <http://www.cvustork.dk/filer/a9endelig.pdf> (set 080808)).
- Astrup, D., "Ensomhed, forvirring og filosofisk samtale – refleksioner over en professionsbacheloropgave", i: *Unge Pædagoger* 2004/1-2, 33-36.
- Callewaert, S., "Om pædagogisk teori som plage", i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 1987, 247-258.
- EMU, "Generelt om bacheloropgaven. Bacheloropgaven i forhold til den nye læreruddannelse" 2007. (e-udgave: <http://www.emu.dk/sem/bachelor/generelt/index.htm> (set 101008))
- Eriksen, F. H., "Den danske model og bacheloropgaven", i: *Unge Pædagoger* 2004/1-2, 3-11.
- Eriksen, F. H., "Det er uoverkommeligt at holde skole", i: *KvaN* 74 2006, 7-22.
- Eriksen, F. H., *Udviklingsarbejde* (powerpoint). VIA University College 2007.
- Eriksen, F. H., *Hvad ved vi om læreruddannelsen?* VIA University College 2008.
- EVA, *Undervisning i pædagogik i pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut 2002.
- EVA, *Læreruddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut 2003.
- Folkeskolen: *Fire ud af ti lærerstuderende har overvejet at droppe ud*. 2008 (e-udgave: <http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=54694> (set 061108)).
- Gottschau, J., & Grønbæk, L., "Barrierer i bacheloropgaven", i: *Unge Pædagoger* 2003/2, 38-43.
- Gottschau, J., & Grønbæk, L., "Hvor bliver barnet af i bacheloropgaverne?" i: *Unge Pædagoger* 2004/1-2, 20-26.

- Hjort, K., *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag 2005.
- Hoel, T. L., "Refleksionsteorier og veiledning i lærerutdanning", i: *Nordisk Pædagogik* 1998, vol 18, no. 2, 76ff.
- Hovednak, S. S., "Lærerutdanning, pedagogikk og fagdidaktik", i: *Norsk Pædagogisk Tidsskrift* 1997, 5, 327-332.
- Högskoleverket, *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm 2005.
- Jørgensen, J. S., "Børns og unges forbrug – refleksioner over en bacheloropgave", i: *Unge Pædagoger* 2004/1-2, 27-32.
- Kihl, P. *Bacheloropgaven på lærerseminariene. En skitse til principper for en skriftlig vejledning i affattelse af afhandlinger*. 2003 (e-udgave: [www.emu.dk/sem/bachelor/dokumenter/bacheloropgaven\\_vejl.doc](http://www.emu.dk/sem/bachelor/dokumenter/bacheloropgaven_vejl.doc) (set 101008)).
- Krogh-Jespersen, K., *Lærerprofessionalitet – illusion og vision – en teoretisk bestemmelse af den dygtige lærer*. Roskilde Universitetscenter 2004.
- Moore, D. W., "Hvad forskningen ikke fortalte læreren. En analyse", i: *Læse- og læseport. Læsning*. Landsforeningen af Læsepædagoger 1989.
- Mortensen, A., *Oplæg til kursus for praktiklærere. Pædagogiske retninger*. Københavns Børnehaveseminarium 1979.
- Møller, H., "Hvor kommer meninger fra?", i: *Unge Pædagoger* 2004/1-2, 37-53.
- NOKUT, *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge*. Oslo 2006.
- Rasmussen, J., *Lærerruddannelsen: Hvordan rustes læreren til de øgede krav?* 2005 (e-udgave, [http://www.globalisering.dk/multimedia/Jens\\_Rasmussen\\_L\\_reruddannelsen\\_ny.pdf](http://www.globalisering.dk/multimedia/Jens_Rasmussen_L_reruddannelsen_ny.pdf) (set 080708))
- Rønnow, J., *LU 97 og de studerendes virkelighed. KDAS dimittenders vurdering af deres studie. En kvali- og kvantitativ analyse af LU 97*. Københavns Dag- og Aftenseminarium 2002.
- Rønnow, J. O., *Praktik 2008 I. Skolelederne. Statistisk undersøgelse af skoleledernes vurderinger af førsteårs praktikken*. University College Capital/Københavns Dag- og Aftenseminarium 2008a.
- Rønnow, J. O., *Praktik 2008 II. De studerende II. Statistisk undersøgelse af de studerendes gruppebaserede vurderinger af førsteårs praktikken*. University College Capital/Københavns Dag- og Aftenseminarium 2008b.
- Rønnow, J. O., *Praktik 2008 III. De studerende I. Statistisk undersøgelse af de*

- studerendes individuelle vurderinger af førsteårs praktikken*. University College Capital/Københavns Dag- og Aftenseminarium 2008c.
- Rønnow, J. O., *Praktik 2008 IV. Seminarielærerne. Statistisk undersøgelse af seminarielærernes vurdering af førsteårs praktikken*. University College Capital/Københavns Dag- og Aftenseminarium 2008d.
- Rønnow, J. O., *En ikke-repræsentativ opfølgning af: "LU 97 og de studerendes virkelighed. KDAS dimittenders vurdering af deres studie. En kvali- og kvantitativ analyse af LU 97 (2002)"*. University College Copenhagen 2008e. Under udgivelse.
- Skogen, K., "Bruk av diskusjonsundervisning i utdanningen av lærere", i: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1997/3, 122ff.
- Undervisningsministeriet, *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor*. BEK nr. 113 af 19/2/2001. 2001a.
- Undervisningsministeriet, *Professionsbachelor-uddannelsen. Revideret katalog over kriterier*. 2001b.
- Undervisningsministeriet, *Lov om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Lov nr. 579 af 09/06/2006.
- Undervisningsministeriet, "Formål for faget kristendomskundskab", i: *Fælles Mål. Faghæfte 3. Kristendomskundskab*, 2004.

Religionspædagogisk Forum

2008/3

Udgives af RPF-Religionspædagogisk Forlag  
– med støtte fra Undervisningsministeriets tips- og lottomidler  
samt Kulturministeriets tidsskriftsstøtteudvalg

Redaktion fra 2009:

Keld Skovmand (ansv.)

Søren Holst

Michael Riis

John Rydahl

Alexander von Oettingen

Allan Friis Clausen

Gertrud Kristine Petersson

© copyright: Bidragyderne og forlaget

ISSN: 1902-8903

Abonnement kan tegnes på: [www.rpforum.dk](http://www.rpforum.dk) – her kan også købes enkeltnumre

Årsabonnement: kr. 245,- (3 numre)

Studieabonnement: kr. 195,- (3 numre)

Enkeltnumre: kr. 100,- pr. stk.

Alle priser er inkl. moms og abonnementspris er inkl. levering i Danmark

Tidsskriftets hjemmeside: [www.rpforum.dk](http://www.rpforum.dk)

Sats og layout: Religionspædagogisk Center

Tryk: Bogtrykkergården, Struer

RPF-Religionspædagogisk Forlag

Frederiksberg Allé 10

1820 Frederiksberg C

Telf. 33 24 92 50

**RPF**  
Religionspædagogisk Forlag