

INDLEDNING	2
OPGAVENS OPBYGNING	4
METODE	5
DANNELSE I DET SENMODERNE	6
Samtidsdiagnose: Det senmoderne samfund	6
Dannelse	7
Verdensborgeren som dannelsesideal	10
Kritik af verdensborgeren	14
FORMÅLSPARAGRAFFENS UDVIKLING	16
GØR EN GOD SKOLE BEDRE – ET FAGLIGT LØFT AF FOLKESKOLEN	17
UDDANNELSE ELLER DANNELSE	20
VERDENSBORGER ELLER SELVDANNELSE	28
VERDENSBORGEREN I PRAKSIS	30
ELEVENS SKABENDE EFTERLIGNING	34
HVORDAN BESTEMMES INDHOLDET?	36
OPSAMLING	41
KONKLUSION	43
LITTERATURLISTE	45

Indledning

Den danske filosof K.E. Løgstrup sagde i sin tale i 1981 ved Danmarks Lærerhøjskole:

"Hvad vi må stå fast på, er, at formålet med skolen er oplysning, så vi ikke af vort samfunds karakter af arbejdssamfund lader os forlede til at reducere skolens formål til at være uddannelse. Uddannelse er i skolen et afkast, som tilværelsesoplysningen giver" (Løgstrup 1981).

Om K.E. Løgstrup kan siges, at han om nogen var indsigtfuld i forhold til etik, moral, dannelse og opdragelse. Med denne tale satte han skolens formål i centrum, og han argumenterede for, at uddannelse er det, som man får ud af dannede elever. Uddannelse er "afkastet". Derfor mente han ikke, at formålet med skolen kan være uddannelse alene, da det i hans øjne kommer med dannelsen. Denne opfattelse har jeg tit tænkt på, og jeg grubler over, om mon en prioritering af dannelse og tilværelsesoplysning i folkeskolens fører til, at unge bliver i bedre stand til efter endt 9. eller 10. klasse at vælge næste sti på livets vej? Hvad end den så måtte være i retning af.

Når folkeskolens formål diskuteres i medier, debatter eller blandt meningsdannere, da opleves der tit en kløft mellem de, der ønsker en kundskabsorienteret folkeskole med fokus på faglighed og målet om videre uddannelse, og de, der som Løgstrup ønsker en folkeskole, med fokus på dannelse eller "tilværelsesoplysning", hvor faglighed ses som et middel til dette.¹ Det kan virke forvirrende at følge med i en sådan diskussion, da man hurtigt kan glippe mellemregninger i argumenterne. Som lærerstuderende ser jeg mig selv som ydmyg novice i en sådan diskussion, men jeg ser en vigtighed i, at jeg gør mig nogle forestillinger om, hvordan man kan argumentere for "skole".

Jeg kan som borger i Danmark, Europa, Vesten og Verden se, hvordan globaliseringen nærmest vokser fra dag til dag ind i vore alles liv. Kulturer og livsopfattelse mødes, mennesker mødes, og udfordringer baseret på netop kulturmøder, miljø eller økonomi ses ofte af forekomme.

Det falder mig derfor ind, at skolen må tage stilling til disse ting. Jeg ser, at eleverne må forberedes sådan, at de ikke blot skal få indsigt i nogle problemstillinger, så de kan overleve i

¹ Se blandt andet Knud Romer i DR2 programmet *Debatten* fra 17. februar 2011.

verden – i en slags alle-mod-alle forestilling – men at de også udvikles som mennesker i en globaliseret verden.

Derfor vil jeg argumentere for, at verdensborgeren må være folkeskolens dannelsesideal, hvilket fører mig frem til opgavens problemformulering:

Hvorfor bør folkeskolens dannelsesideal være verdensborgeren, og hvordan kan dette dannelsesideal præge undervisningen i faget kristendomskundskab?

Jeg vælger at fokusere på kristendomskundskab, da jeg finder netop dette fag særligt i forhold til skolens dannelsesopgave. Faget behandler temaer som livsopfattelse, etik og moral, som jeg mener i særlig grad er afgørende for elevernes dannelse til verdensborgeren. Faget er mere end kulturbærende i mine øjne, og faget kan i høj grad være med til eksempelvis at forberede eleverne på kulturmøder i deres hverdag. Kristendomskundskab er om noget det fag, hvor eleverne har mulighed for at udvikle en forståelse af, at det religiøse kan være vigtigt og betydningsfuldt i forhold til menneskers liv og deres måde at leve på. Derfor er faget vigtigt i forhold til verdensborgeren og problemstillingen omkring forståelsen af andre kulturer.

Min ambition med opgaven er, at koble det noget abstrakte dannelsesideal verdensborgeren til en lærerfaglig praksis og forsøge at forstå, hvordan man kan nærme sig dette ideal i undervisningen i kristendomskundskab sådan, at undervisningen præges af dette ideal.

Jeg ønsker i løbet af opgaven at diskutere, hvorfor jeg netop finder verdensborgeren aktuel og tilstræbelseværdig. I det perspektiv vil jeg også inddrage andre syn på dannelse, da mine argumenter må stå i forhold til noget. Min opgave er altså ikke en afvisning af alle andre dannelsesformer eller -idealer, men derimod et forsøg på at indkredse, hvilke fordeler jeg ser i verdensborgeren. Hvorledes jeg vil strukturere dette mål, vil jeg i følgende afsnit redegøre for.

Opgavens opbygning

Jeg vil først udfolde mine metodiske overvejelser vedrørende mit interview af formand for Religionslærerforeningen, John Rydahl. Dernæst vil jeg se på samtiden og dannelsesbegrebet for derefter at tydeliggøre dannelsesidealet verdensborgeren, som jeg i opgaven plædere for. Min primære kilde i min forståelse af verdensborgeren er Peter Kemps værk fra 2013 *Verdensborgeren – pædagogisk og politisk ideal i det 21. århundrede*.

Herefter vil jeg kort opridse folkeskolens formålsparagraf for at opridse den lovmæssige begrundelse for folkeskolens indhold, hvilket jeg vil følge op på med et kort analytisk blik på det lovudspil, som var grundlaget for den seneste skolereform.

Efter dette "praksisbillede" af formålsparagraffen vil jeg inddrage mit interview af John Rydahl, i et forsøg på at forstå forholdet mellem dannelse og uddannelse samt kristendomsfaget rolle i skolen. Dernæst vil jeg kort skildre forskellen mellem verdensborgeren som dannelsesideal og selvdannelse for derefter at diskutere, hvordan verdensborgeren i praksis kan præge undervisningen i kristendomskundskab. I den sammenhæng vil jeg komme ind på et begrebet mimesis.

Som afrunding vil jeg forholde mig til nogle indholdsmæssige og didaktiske overvejelser, førend jeg samler op på afgørende pointer. Til sidst vil jeg formulere en egentlig konklusion på min problemformulering.

Metode

Ifølge Steinar Kvale er forskningsinterviewet en professionel samtale, der bruges til at indhente beskrivelser med henblik på senere fortolkning af disse. Som interaktionsform er interviewet ikke en samtale mellem ligeværdige parter, da forskeren definerer situationen og spørgsmålene (Kvale 2009:45). Omvendt har jeg ønsket at give interviewpersonen (informanten) mulighed for også at styre interviewet ind omkring emner, hvis relevans jeg som forsker ikke nødvendigvis har kunnet forudse. Jeg udarbejdede derfor en semistruktureret interviewguide, hvis grundlæggende formål var at afdække bestemte emner og spørgsmål, men som samtidig lagde vægt på at sætte interviewpersonens egne oplevelser og beskrivelser i centrum og give plads til disse (ibid.).

En vigtig overvejelse omkring interviewformen er en form for *bevidst naivitet*. På den måde er jeg åben over for nye og uventede fænomener. Samtidig finder jeg en vis *fokusering* nødvendig, så jeg har mig bestemte temaer for øje. Her har jeg dog forsøgt at være åben over den *flertydighed*, der kan opstå, og som måske vil afspejle modsigelser i den verden informanten lever i. Der kan ligeledes opstå situationer, hvor informanten aldrig før har overvejet et givent spørgsmål, hvilket kan føre til *forandringer* undervejs i interviewet, og informanten kan derfor ændre sin mening eller beskrivelse af et emne (ibid.:48-49).

Som forsker er det helt afgørende at kunne gøre det selvfølgelige uselvfølgeligt. Man må således gøre sig fremmed og stille spørgsmål til det kendte og ligeledes forsøge at bryde med de etablerede anskuelser og problematisere det indlysende. Samtidig har jeg med min baggrund som lærerstuderende en mulighed for at få uddybende udsagn frem om emnet, qua min *sensitivitet* over for og viden om interviewemnet (ibid.50). Når jeg interviewer en person, som ligesom mig selv, er indenfor lærerfaget, så må jeg dog være opmærksom på, at samtalen ikke bliver indforstået, sådan at der ikke opstår en risiko for, at vigtige nuancer udebliver.

Jeg skal dog her være opmærksom på, at når jeg interviewer en person indenfor samme fag som mit eget, så skal jeg sørge for ikke at overse nuancer.

Med disse metodiske overvejelser vil jeg i næste afsnit vise, hvordan jeg griber opgavens problemstilling an. Allerførst vil jeg indlede afsnittet med en kort skitsering af det samfund og de vilkår, som jeg ser folkeskolen være en del og påvirket af. Således søger jeg at vise, at jeg anser dannelse som værende stærkt relateret til og defineret af samtiden.

Dannelse i det senmoderne

Samtidsdiagnose: Det senmoderne samfund

En samtidsdiagnose beskriver samtiden og samfundets tilstand, og den aktuelle samtidsdiagnose kan betragtes via Anthony Giddens og Ulrich Beck.

Giddens tilskriver samtidens dynamik tre forhold: Adskillelse af tid og rum, udlejring af sociale relationer og refleksivitet (Hermann 2000:219). Disse forhold karakteriserer samfundet som værende globaliseret og aftraditionaliseret. Den moderne teknologi – især internettet – har gjort os uafhængige af tid og sted, hvilket vil sige, at vi på ingen tid kan kontakte mennesker på den anden side af jorden, og fysiske afstande får mindre betydning for vores udveksling af information (ibid.:220). Ydermere påpeger Giddens, at vores sociale relationer, som f.eks. dannelse, i højere grad bliver varetaget af f.eks. børnehaver og skoler, frem for i lokale sammenhænge såsom familien – altså, at der sker en udlejring af de sociale relationer. Aftraditionalisering betyder, at vi ikke længere kan tage noget for givet. Viden må hele tiden revideres, og *refleksivitet* bliver en afgørende egenskab. Når der kan stilles spørgsmål til alt, kan der også stilles spørgsmål til os selv, og "*Ifølge Giddens kan intet retfærdiggøre sig med henvisning til tradition eller ydre instanser*" (Citat: Ibid.:222). Hvis intet – hverken succes eller fiasko – kan forklares med tradition eller ydre instanser; familie, institutioner m.m., vil individet med andre ord være overladt til sig selv.

Ulrich Beck beskriver det senmoderne samfund som *risikosamfundet* (Rasborg 2011:559). Beck opfatter risikosamfundet som en utilsigtet følge og konsekvens af industrisamfundet (Ibid.:460), og han knytter ligesom Giddens aftraditionalisering og individualisering til risikosamfundet (Ibid.:465).

Beck vurderer, at de utilsigtede konsekvenser fra industrisamfundet har betydning for alle niveauer og på alle områder i samfundet. Derfor må det ifølge Beck overvejes, hvordan der kan ske "*(...)forandringer af politik, lønarbejde, velfærdsstat og civilsamfund i det globale risikosamfund*" (Citat: Rasborg 2002:40). Beck er med andre ord optimistisk omkring de menneskeskabte problemer, men ser det som en nødvendighed, at vi anerkender, hvordan vi på tværs af landegrænser bliver bundet sammen af globale risici – *farefællesskaber* – som klimatrusler, atomudslip, terror, fattigdom og finanskriser, førend vi sammen, globalt, kan løse problemerne. Globaliseringen og teknologien har bragt mennesker over hele verden

sammen, og det kan være svært at forestille sig et samfund, det enkelte individ eller en nation leve isoleret fra resten af verden. Ud fra Becks forståelse må verdens tilstand opfattes som et fælles anliggende simpelthen fordi, at denne 'verdens tilstand' har så stor indflydelse på det enkelte individ.

Med både Becks og Giddens diagnose af det senmoderne samfund in mente, bliver det tydeligt, at globaliseringens 'forbundethed' mennesker imellem også stiller store udfordringer til det enkelte individ og ikke mindst, hvordan samfundet ser på dannelsesidealet. Således ser jeg ser dannelse som et personlighedsmæssigt aspekt, der kan have betydning for den mentalitet, der efterspørges af Beck. Ydermere ser jeg, at et dannelsesideal i høj grad udtrykker, hvordan man (i mit tilfælde; Læreren) forholder sig til de senmoderne vilkår. Derfor vil jeg i næste afsnit udfolde min forståelse af dannelsesbegrebet.

Dannelse

Mens uddannelse handler om tilegnelse af kundskaber og færdigheder – typisk i særligt indrettede institutioner, som skal ende med at gøre eleven dygtig til noget – så er dannelsens forhold til kundskaber og færdigheder mere dybe og personlige (Kristensen 2011:23). Dannelse kan opfattes som den proces, hvor individet eller eleven bliver til et helt menneske (Schnack 2011:28). Individet er altså ikke født som "hele mennesker" – et helt menneske er noget, som man dannes til, hvilket er en proces, der foregår i samspil med andre. Denne proces består af en overskridelse af elevens "selv". Dette forstås ved, at eleven træder ud af vanteforestillinger, omverden eller tankegang og møder kultur eller andre livsanskuelser, som giver en udvidet forståelse af verden, hvilket fordrer en udvikling af elevens personlighed (Laursen 2010:278).

Hvad det "hele menneske" skal indeholde udtrykkes via det dannelsesideal, som præger dannelsesprocessen (Schnack 2011:28). Folkeskolen har, som indledningsvis beskrevet, til formål at uddanne og danne. Dette skal dog ikke tolkes sådan, at uddannelse og dannelse er to uforenelige størrelser. Uddannelse kan siges at have et eller flere mål, og disse mål må samtidig have et formål, som indeholder en idé om noget menneskeligt og samfundsmæssigt værdifuldt. Heraf opstår diskussionen om folkeskolens forhold mellem dannelse og uddannelse (ibid.:42-43).

Dannelsen foregår gennem skolens fag, og derfor må fagene og stoffet opfattes som det middel, der skal fremme elevens forståelse af verden (Agergaard 2010:91). Dannelse sker, når eleven konfronteres, overskrider sig selv, for herefter at udvikle sig. Min fagforståelse er altså "faget som redskab."

Men hvad er det helt præcis, der skal udvikles i forbindelse med dannelse? Fødes mennesker med kim, som blot skal plejes som et plantefrø? Eller fødes vi som en tom tavle – tabula rasa – hvor alt fyldes på individet/eleven ude fra gennem "tankpasserpædagogik" (ibid.:29)? Disse to forestillinger kan betragtes som ydre poler, og dannelse er selvsagt meget mere komplekst.

Dannelse indebærer pædagogiske hensigter og overvejelser, og dermed er dannelse et udtryk for en bestemt værdi eller norm. Læreren eller pædagogen udsætter altså eleven for pædagogiske handlinger, som opfattes værdifulde for eleven (ibid.:30). I undervisningen i folkeskolen vil de forskellige didaktiske aktiviteter være begrundet med en pædagogisk og dannelsesmæssig hensigt, og denne begrundelse består i, hvad læreren ønsker, mener, tror eller finder afgørende for eleverne i deres dannelsesproces.

Dog er læreren underlagt en folkeskolelov, vejledninger og kompetencemål (senest fra 2014), som alle indeholder et bestemt dannelsessyn (ibid.:31). Det dannelsessyn, som aktuelt set præger folkeskolen og skolepolitikken, vil jeg senere komme ind på.

Når man kan opstille dannelsesidealer – almindannelse, national dannelse, demokratisk dannelse, politisk dannelse, dannelse til verdensborger etc. – så udtrykkes det samtidig, at man med de pædagogiske handlinger ønsker, at eleverne præges positivt af den dannelsesproces, de har været igennem. Ønsket om at stræbe mod et bestemt dannelsesideal, er lig med ønsket om, at eleverne skal leve op til nogle bestemte værdier og normer for, hvad et dannet menneske er, tænker og gør (ibid.:31).

Traditionelt set og jf. folkeskolens tidlige formålsparagraffer, så har dannelsesidealet været af religiøs art. I takt med sekulariseringen, aftraditionaliseringen og globalisering er det blevet mere utydeligt, hvad dannelsesidealet bør være (ibid.:32). Groft sagt kan man sige, at Gud eller andre autoritetstraditioner ikke længere er gældende for dannelsen. Blandt andet derfor opstår dannelsesidealet selvdannelse, der udtrykker, at der ikke længere er nogen traditioner eller autoriteter, der dikterer noget som alment gyldigt (Harmmershøj 2001:56).

Selvdannelse er en dannelsese teori, hvor al dannelse er overladt til individet selv. Individet/eleven må *aktivt* orientere sig i forhold til eksempelvis viden, og hvordan denne skal tilegnes, fortolkes eller bruges, da der ved selvdannelse ikke er noget givent svar (Hammershøj 2001:46). Viden, normer og værdier bliver i højere grad op til os selv at vælge. Lærerrollen bliver ud fra denne forståelse en vejledende rolle, som ved, at eleven skal dannes og "et sted hen", men læreren bestemmer ikke retningen for eleven (Ibid.:48). Dannelsens sigte er det unikke, originale, individualistisk frem for noget alment, og det sker fuldstændig på individets præmisser. Eleven vælger således selv, hvordan det vil overskride sig selv, altså hvilke fællesskaber, som det vil dannes i og af (ibid.:49).

Selve dannelsen består derfor i, at eleven, som betragtes som et "alment individ" fra fødslen, dannes ved at overskride sig selv i kulturelle fællesskaber. Pointen er, at individet på den måde gør sig erfaringer, som det siden tager "med hjem" og gør personlige og originale. Eleven går fra noget alment til noget unikt. Dannelsen forekommer, fordi eleven har en indre motivation for at overskride sig selv, opleve noget nyt og erfaringsdanne, og det sker i fællesskaber med andre (Kjær 2010:47). Dermed bliver individet socialt, selvom man kan sige, at det er på individets egne præmisser.

De fællesskaber, som individet vælger, kan benævnes som *smagsfællesskaber*. Her finder eleverne gennem "smag" og "afsmag" frem til, hvad der kan danne dem. Fællesskaberne skal fungere som forbilleder, men disse forbilleder er altså ikke faste eller almene. Derfor peger teorien også på, at dannelse kan foregå helt uden forbilleder (Hammershøj:56). Eleven søger det sociale for at finde ud af, hvordan andre håndterer den afmagt det er, ikke se nogen autoriteter eller traditioner, som kan vise eleven vej (Kjær 2010:49). Ifølge Lars-Henrik Schmidt søger vi altså fællesskaber, da vi ikke er stand til at skabe mening alene. På den måde er dannelsen af individet betinget af en afmagt. Her kan det være relevant at spørge, om det ikke er i samfundets interesse, at vi (folkeskolen) sikrer, at dannelse af det enkelte individ foregår således, at det er til elevens og samfundets bedste? Selvdannelse handler ikke om, hvordan vi udruster eleverne til at agere etisk og moralsk korrekt i en verden, hvor vi må tage hensyn til andre mennesker, men det er nærmere et bud på, hvordan eleven selv klarer de udfordringer der eksisterer i det senmoderne samfund, hvor der ikke eksisterer nogen autoriteter (ibid.58).

I en personlig, fortolkende og reflekterende overvejelse ser jeg folkeskolen som en institution, der bør tilbyde noget alment gyldigt, som eleverne kan læne sig op ad. Jeg ser derfor, at det er vigtigt, at læreren har noget at byde ind med, nogle almene, gyldige normer og værdier, som eleverne kan læne sig op ad. Denne lærerrolle kan beskrives med Poul Ricoeurs begreb *mimesis*, hvor læreren er noget, som eleverne kan efterligne (Ricoeur i Kemp 2013). Dette vil jeg senere komme ind på.

Jf. Ulrich Beck er der forbundet en risiko ved at overlade dannelsen til eleverne selv ud fra selvvalgte præmisser. Wilhelm von Humboldt anså det som nødvendigt, at individer dannes ud fra noget alment gyldigt såsom etik, moral – altså noget almen menneskeligt (Korsgaard 2008:56). Skolen og andre børne- og ungeinstitutioner skal også i Peter Kemps forståelse udtrykke moralske og etiske værdier. Hvilke ifølge Kemp bør være værdier, der knytter sig til verdensborgeren (Kemp 2013:28).

Verdensborgeren som dannelsesideal

Folkeskolens dannelsesopgave handler i bund og grund om det, som vedrører elevernes personlige udvikling, og dannelse vil altid være et udtryk for et givent samfundsmæssigt ideal. Derfor har jeg valgt at basere diskussionen om dannelsesidealet på filosofiske drøftelser. Med dette in mente vil jeg i det følgende skitsere verdensborgeren som dannelsesideal, der som indledningsvis nævnt er det ideal, som jeg vil plædere for i denne opgave. Min argumentation vil især dreje sig om, at dette dannelsesideal bør være grundlæggende, hvis vi vil klæde fremtidens individer bedst muligt på i forhold til mødet med andre kulturer.

Det verdensborgerskab og kosmopolitiske samfund, som Beck efterlyser, kan ved første blik opfattes meget lig Peter Kemps udgave af verdensborgeren. Modsat Beck ser Kemp dog en fordring i at bibeholde nationale og kulturelle forskelle, og Kemp vedkender sig en højere "nationalfølelse" end Beck – ifølge Kemp selv (Kemp 2005:12). Kemp advokerer for, at en ophævelse af nationale og kulturelle forskelle ikke er ønskeligt, hvis nationalstaterne forstået som "kulturstater" skal modstå det tværnationale imperiers ophobning af kapital og økonomisk magt (Kemp 2013:68;69). Dette politiske argument for verdensborgeren bidrager Kemp med, da han er opmærksom på, at verdensborgeren som politisk filosofi kan risikere, at nedtone de forskellige nationers kulturelle forskelligheder, som altså anses værende frugtbare for menneskeheden (ibid.:67). Med Jürgen Habermas mener Kemp, at formålet med verdensborgeren må ses i, at man bør overkomme den tendens, at verden globalt set splittes

økonomiske og socialt, men uden at de lokale kulturer svækkes (Habermas i Kemp 2013:71). Derfor må dannelse og uddannelse ifølge Kemp være multikulturel, sådan at minoriteter undgår undertrykkelse (Kemp 2013:71). Dette gør undervisning i forskellige kulturers historie, livsopfattelse etc. afgørende.

Verdensborgeren er forestillingen om et universelt menneskeligt fællesskab, og denne forestilling kan i vestlig filosofi føres tilbage til den stoicismen. Her indebærer begrebet verdensborger, at man tænker universelt. Dette betyder, at man som individ – verdensborger – ikke bestemmes af sin hjemstavn, men derimod af ideen om at være en del af hele verden. Da verden udgøres af andre mennesker også, som ligeledes er en del af verden, kan man sige, at i forestillingen om verdensborgeren og noget universelt, er alle mennesker lige (ibid.:112).

Verdensborgeren blev videreudviklet i oplysningstiden ved Immanuel Kant. Kant søger med hans teori en måde, hvorpå vi kan forestille os det andet menneske, og hvordan det menneskelige fællesskab kan opstå og blive virkeligt. Verdensborgeren hos Kant er en forestilling om og et håb for en fredelig verden, hvor folk og mennesker indgår i et fællesskab (Kemp 2013:137).

Grundlaget for Kants forestilling om et menneskeligt fællesskab består i, at han i sin filosofi søger en almengyldig moral (ibid.). Kant tænkte mennesket som udstyret med en fornuft, og således forestillede han sig også et samfund bestående "*(...) af selvstændige fornuftsvæsner, der handler til alles gavn*" (Citat: ibid.:138.). Det samfund, som Kant i sin filosofi advokerer for, er således et samfund, hvor konkrete praktiske samt tekniske handlinger og åndelige projekter er baseret på en etik og moral, der muliggør dette samfund. (Kemp 2013:138). Behovet for denne "lov" findes i Kants menneskesyn, som kan anskues at være dualistisk. Kant ser nemlig, at mennesket består af et legeme i den materialistiske verden og en sjæl, som indeholder den ideale verden. Kant ser det som en opgave, at disse to verdener forenes, og på den måde er hans filosofi skildret både praktisk og teoretisk (Kemp 2013:137).

Kant opfatter mennesket som værende fristet til at handle efter begær og sansernes lyster, således at mennesket vil søge sit eget bedste frem for andres samme. Derfor formulerer han "det kategoriske imperativ", som er et "påbud" om, at du må ikke behandle andre som kun et middel, men også som et mål i sig selv (Kemp 2013:139-140). Argumentet og begrundelsen for denne handling er, at handlingen skal kunne opfattes som almen, altså noget som alle

andre i samme situation ville gøre. Dette formulerer Kant som en moralsk pligt for ethvert menneske, og denne pligtetik er altså grundlaget for Kants verdensborger (ibid.).

Imidlertid er det Kants pointe, at den moralske pligt ikke kan gennemtvinges, men at den derimod kun opstår hos individet på baggrund af den førnævnte forudsætning, at mennesket fødes som fornuftsvæsner (ibid.:141). På samme måde argumenterer Kant for, at borgeren i staten ikke kan tvinges til at rette sig efter en lov, som han ikke selv har været med til at vedtage (ibid.:154). En lov fungerer kun, hvis der ses en fornuft i denne. Overført til klasserummet kan denne problematik vise sig, hvis en lærer alene og uden elevernes medbestemmelse vedtager regler for klasserummet.

Kant udvikler ideen "verdensborgerret", som baserer sig på hans ovenstående etiske opfattelse samt, at enhver person er i besiddelse af "noget" – som minimum egenkroppen og egne evner. Kant ser således, at ethvert individ har en privat ret, men også at denne private ret må sikres gennem en offentlig ret. Individet er i den situationen, at de skal dele jorden med andre mennesker, og når samfund opstår, må den private ret forsvares af en offentlig ret, som skal sikre en tilstand af retfærdighed gennem et sæt love. Individet, folk, samfund og stater må alle indrette sig efter disse love (Kemp 2013:145). Kants verdensborgerforestilling kan altså anskues som primært en politisk idé, da han advokerer for en international ret. Dette gør han ud fra en retsfilosofisk synsvinkel, og han sammentænker en ide om, at et globalt mellemmenneskeligt forhold ikke kun kan bestå af staters relationer, men også af enkeltpersoners og folks etiske forhold til hinanden.

Peter Kemp ser Kants verdensborger som mulighed og grundlag for at samle en traditionsopløst og splittet verden. En mulighed for, at menneskeheden mødes i stedet for at adskille sig fra hinanden (ibid.:158). Peter Kemp argumenterer dog for, at Kants verdensborgerret er utilstrækkelig i forhold til målet om et etisk forankret fællesskab, der forholder sig til opgaven om at løse *"(...) de store nøglespørgsmål, der har vist sig, som finansiel globalisering, spænding mellem nationer og kulturer, bæredygtig udvikling for fremtidige generationer og de dertil knyttede tværgående problemer, ikke mindst det globale opvarmningsproblem"* (citater: ibid.:155). Her fremlægger Kemp altså formålet med verdensborgeren som dannelsesideal, nemlig at eleverne gennem uddannelse og dannelse må få indsigt i de emner, der vedrører, hvordan planeten og menneskeheden overlever og klarer sig, og ikke kun hvordan eleverne selv overlever. Dette kan ses som et eksempel på Kemps

forestilling om, at idealet både er pædagogisk og politisk, ligesom det er en sammentænkning af Wolfgang Klafkis epokaltypiske nøgleproblemer (ibid.:22). Jeg vil senere i opgaven vende tilbage til Klafkis didaktiske og pædagogiske teori.

For Kemp handler dannelsesidealet til verdensborger i dag om at være borger i en globaliseret tidsalder. Han ser det at være verdensborger på samme måde, som at være borger i nationalstaten, og derfor er idealet som nævnt pædagogisk og politisk på samme tid (ibid.:238). Verdensborgeren som ideal må udvikle sig hen mod et verdensstyre med rettigheder, hvor opgaven er, at bevare nationale demokratiers indflydelse, så de førnævnte nøgleproblemer kan løses solidarisk, og så økonomiske interesser ikke bliver styrende for demokratiet (ibid.24;26).

Når Kemp beskæftiger sig med dannelse, så gør han det med forestillingen om, at dannelse gør mennesket til et kulturvæsen, mens uddannelse giver mennesket viden. Mens uddannelse har et kompetencemål, da har dannelse især et etisk mål. (ibid.:166). Dette er Kemps skelnen, men Kemp er overbevist om, at dannelse og uddannelse hænger sammen: *"Al dannelse er nemlig også uddannelse, en formning af det personlige eller det fælles liv. Men dannelse omfatter meget mere end uddannelse. (...) Heraf følger, at al uddannelse må hvile på en dannelse, som gør den meningsfuld og værd at gennemføre"* (Citat:ibid.:166). Her stiller Kemp sig således enig med Kants betragtning om, at der ikke kommer noget godt ud af at gennemtvinge noget, som taler imod den menneskelige fornuft. Dannelse kræver samtidig, at individerne i den moderne verden tilegner sig viden og uddannelse (Kemp 2013:166).

Kemp beskriver en nødvendighed i, at skolen agerer den *moralske stemme* for eleverne, så de er rustede til at indgå i et samfund, hvor de vil møde et hav af etiske retninger (Kemp 2013:28). Derfor må dannelse ifølge Kemp ikke foregå på elevens egne præmisser gennem selvdannelse, men snarere sådan at læreren og skolen må vise eleven forskel på rigtig og forkert. Kemp argumenterer med Kants begreb om "dømmekraft" for, at eleverne må hjælpes, og at læreren må vurdere, hvad der er godt for eleven, for at denne kan leve "et godt liv" (ibid.:188). Etik må ikke blot gøres til et spørgsmål om smag, hvilket selvdannelsens svar bliver, hvis der ikke findes noget almen gyldigt.

Kritik af verdensborgeren

Verdensborgeren kan, som jeg indledningsvis antydede det, være et lidt abstrakt, flyvsk og måske endda ukonkret begreb, og der er nogle forhold ved verdensborgeren, som kan anskues kritisk. Hvornår og hvordan er man helt præcis verdensborger? Dette kan være svært at svare nøjagtigt på, fordi det som med dannelse i det hele taget ikke er muligt at måle. Til forskel fra verdensborgeren ser jeg eksempelvis national dannelse som en mere klar form for dannelse, hvor værdier og normer meget eksplicit bliver beskrevet. National dannelse gør, at man bliver bevidst om at tilhøre et afgrænset fællesskab, og en afgørende pointe er, at individet gennem nationalt sprog, kultur, historie og traditioner undgår en fragmenteret identitet. At tilhører "menneskeheden" kan siges at være noget flyvsk og abstrakt at forholde sig til som elev i folkeskolen, og at knytte sin identitet til dette kan være svært. Man kan kritisere Peter Kemp for ikke tage nationalfølelse i betydningen *identitet* alvorligt eller seriøst på trods af, at han som nævnt udtrykker vigtigheden af national kultur. Dette gør han i forbindelse med, at han finder det afgørende at anerkende forskellige nationale og kulturelle særpræg, så en imperialistisk verdensorden undgås (Kemp 2013:23).

En vægtning af national identitet i dannelsesidealet kan også have sin berettigelse i det syn, at vi ifølge Giddens lever i et traditionsopløst og hastig ændrende samfund. Vi må forberede eleverne til at klare sig og deltage i samfundet, og i den opgave kan det klart give mening, at danne gennem nogle nationale, kulturelle og historiske emner, som de kan klamre sig til, så de ikke vandrer identitetsløse rundt i det senmoderne. Verdensborgeren risikerer en situation, hvor individet stiller sig uden for det fællesskab, som han/hun i "folkelig" forstand tilhører. Den nationale dannelse argumenterer med Grundtvig for, at vi bruger "det folkelige" til at danne til en identitet. Folkeskole, folkehøjskole, folkekirke og foreningsliv. Hvad skal verdensborgeren definere sig selv i forhold til, hvis den nationale kultur ikke holdes i hævd? Når vi kender os selv og vores kultur, er vi bedre stillet i mødet med og respekten for andres traditioner og kultur.

Hvis dannelse forstås som en "fri" vekselvirkning mellem individ og kultur, så kan det tolkes, at eleven må danne sig gennem en individuel selvdannelsesproces uden indblanding i øvrigt (Nordenbo 2011:51). Denne tolkning om "fri vekselvirkning" kan forstås sådan, at skolen eksempelvis må være fri for samfundets "nyttetænkning", men at dannelse stadig sker gennem indsigt i almen etik, moral og "humanitet" (Hansen 2000:233).

Eleverne må først dannes, og derefter kan de deltage i samfundet på den måde, som giver mening i forhold til, hvad der fordrer et godt liv. Dannelsen i skolen bør altså være fri fra arbejdsmarkedets krav og uden for magen fokus på, hvad der er brug for i samfundet (ibid.).

Når Kemp bruger Kants begreb "dømmekraft", kan det dog virke som om, at læreren bruger "smag" eller "afsmag", som Kemp selv kritiserer i selvdannelsen (Kemp 2005:216). Selvdannelsens grundlæggende forestilling om, at eleverne danner sig selv gennem en udviklet "smag" og "afsmag", kan siges at afhænge af en evne til at vurdere eller dømme "noget" som værende værdifuldt og andet ikke. Hermed kan der anes en selvmodsigelse i Kemps beskrivelse af selvdannelsesteorien.

Til trods for denne kritik ser jeg stadig det meningsfulde i verdensborgeren som folkeskolens dannelsesideal. Kritikken peger dog på nogle pointer, som man må være opmærksom på og villig til at indgå i en diskussion omkring. Et dannelsesideal ser jeg ikke som en statisk størrelse, men derimod som noget dynamisk, der tilpasser sig uden dog at give afkald på værdigrundlaget. Derfor ser jeg da heller ikke, at den nationale dannelse står i direkte modsætning til verdensborgeren, da verdensborgeren netop ikke giver afkald på national kultur.

Jeg vil nu rette min opmærksomhed på nogle af de forhold, som aktuelt set viser sig i folkeskolen vedrørende dannelse. Jeg vil derfor først kort anskue udviklingen af folkeskolens formålsparagraf. I forlængelse heraf vil jeg kort opridse regeringens udspil til den reform, der trådte i kraft ved skolestart 2014. Dette for at vise formålsparagraffen "i praksis".

Formålsparagraffens udvikling

Folkeskolens formålsparagraf har i forbindelse med tidligere skolereformer ændret sig, hvilket fortæller, at skolens formål er bestemt af dens tid. Fra 1814-loven hvor skolen skulle danne mennesker i den evangelisk-kristne tro til 2006-lovens fokus på videre uddannelse, handlekompetence, medansvar, åndsfrihed og demokrati.

I 1970'erne, hvor tiden og samfundet både satte elevens egen oplevelse i centrum og samtidig var præget af fællesskabsorienterede ideologier, skulle skolen blandt andet "(...)skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurderingen og stillingtagen" (Formålsparagraffen 1975). Eleverne skulle ligeledes lære at arbejde sammen, og skolen skulle "(...)forberede eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsninger af fælles opgaver" (Ibid.). I dag skal skolen blandt andet forberede eleverne til "(...)videre uddannelse og give dem lyst til at lære mere(...)," og "(...)deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Formålsparagraffen 2006).

Den mest bemærkelsesværdige forskel i forhold til denne opgaves sigte er, at folkeskolen i 1975 skal forberede til *selvvirksomhed, selvstændig vurdering og medbestemmelse*, mens eleverne i 2006 (og 2014) skal forberedes til *videre uddannelse og deltagelse* (i modsætning til lyst til at lære og medbestemmelse). Formuleringen, *den enkelte elevs alsidige udvikling* fra 1975, blev i 1993 ændret til *den enkelte elevs alsidige **personlige** udvikling*, hvilket illustrerer individualiseringstendenser. Ligeledes er der tilføjet det formål i 2006, at eleverne skal videreudanne sig og i sidste ende gøre sig gældende på arbejdsmarkedet. Denne tanke blev "udvidet", da formuleringen "(...)lyst til at lære(...)" (Formålsparagraffen 1993) blev til den nuværende formulering "(...)lyst til at lære mere(...)" (Formålsparagraffen 2006).

Jeg vil nu vise, hvordan formålsparagraffen reelt set håndteres på det skolepolitiske plan. Derfor jeg valgt at fokusere på den skolereform, der trådte i kraft ved skoleårets start i 2014. Følgende er et analytisk blik på det udspil, som reformen blev vedtaget på baggrund af.

Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen

På hele det skolepolitiske område har fokus de seneste årtier været faglighed og international sammenligning.² Dårlige testresultater blandt danske elever i PISA-undersøgelser i 2000 og 2003 indledte hele bevægelsen mod det øgede fokus på faglige færdigheder (Herman 2007:127). Folkeskolen er op gennem 2000'erne blevet mærket af det forhold, at den uddannelsespolitiske diskurs har udviklet sig med afsæt i globaliseringens ditto – individualisering og konkurrence. Danmark, herunder folkeskolen, er således gjort til *genstand* for globaliseringen og senmoderniteten (Hermann 2007:131). Dette ses blandt andet ved elevplaner og faglige test, hvilket udtrykker et fokus på målbare præstationer (Ibid.). Hvordan disse seneste tendenser også tegner sig i reformudspillet fra 2013 *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen* (fremover: Udspillet), vil jeg i det følgende anskue.

Udspillet præsenterer *faglige udfordringer* vedrørende læsekompetencer i dansk, matematiske kompetencer, samt naturfagsevner (UVM³:7). Dygtighed måles i test, og udspillet succeskriterier er følgende: 80 % skal klare sig *godt* i national test og andelen af elever, der klarer sig *dårligt* skal reduceres år for år. Hertil tilføjes, at elevernes trivsel skal øges, dog uden nogen definition eller forklaring på, hvordan man kan vide, at dette er opnået (UVM:43). Det er altså tydeligt, at udspillet forståelse af en god folkeskole skal baseres på målbar faglighed.

I udspillet beskrives det indledningsvis, at regeringens mål er, at generationens børn skal blive de bedst uddannede i danmarkshistorien (UVM:7). Det skolepolitiske ståsted bliver her understreget, da udspillet dermed sætter uddannelse først i folkeskolens formål.

Dette bliver yderligere slået fast med målsætningen om, at 95 % af børnene i folkeskolen tilegner sig faglige kvalifikationer til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse: "(...) folkeskolen skal lægge fundamentet for, at 95 pct. af alle unge kan gennemføre en ungdomsuddannelse (Citat: UVM:7). På den måde stilles der krav til, at folkeskolen ikke er en grundskole, men derimod en del af hele uddannelsessystemet.

² Se blandt andet: *Lærdom først*. Jylland Posten. 16. juni, 2002.

³ UVM = Undervisningsministeriet. Med denne betegnelse henviser jeg til udspillet, da undervisningsministeriet er afsender/forfatter.

Den videre uddannelse er ifølge udspillet nødvendig, da samfundet, arbejdsmarkedet og den globale verden stiller større krav (UVM:7). Dermed læner udspillet sig op ad den ideologi, som Peter Kemp ser dominere i *konkurrencestaten*. Dette begreb henter han hos Ove K. Pedersen (Pedersen 2011), der omdøber velfærdsstaten til "konkurrencestaten" på baggrund af analyser, der peger på, at samfundets karakter ideologisk set har ændret sig. Fra ideen om at "sikre" samfundets borger gennem velfærd – uddannelse, pleje, sygesikring, omsorg, etc. – peger den ideologiske udvikling og tendens nu snarere på, at borgerne må konkurrere om disse velfærdsydelse. Dette medfører en almen accept af egoisme og manglende hensyn til principper, etik og moral (Kemp 2012:89). Eksempelvis ses der en øget tilgang til privatskoler og en større efterspørgsel på privat hjemmepleje.

Dette "konkurrence-fokus" ses også i udspillet, når kravet om bedre og mere faglighed som sagt argumenteres med henvisning til, at arbejdsmarkedet og den globale verden stiller større krav. De krav der henvises til, er kravet om konkurrenceevne. Det er ifølge udspillet folkeskolens opgave, at uddanne eleverne så Danmark kan konkurrere med andre lande på det globale marked, som man ser det i PISA sammenligningerne med andre lande. Dette finder jeg interessant i forhold til verdensborgeren, da dette ideal handler om et global fællesskab, hvor man ikke konkurrerer, men derimod hjælper hinanden med både mennesket og naturens overlevelse.

Det, som udspillet kalder "samlet løft af folkeskolen" (UVM:11) – altså en kvalitetsmæssig forbedring af folkeskolen – skal blandt andet sikres gennem mere undervisningstid. Udspillet vil med andre ord sikre kvalitet med kvantitet. Eksempelvis skal den længere skoledag give flere timer i dansk og matematik, hvilket "(...)vil styrke elevernes faglige færdigheder" (Citat: UVM:19). Der fremgår dog ikke nogen forklaring på, at der er en direkte sammenhæng mellem flere timer og bedre timer, og *heldagsskolen* må opfattes som en øget institutionalisering.

En sådan øget institutionalisering betyder, at eksempelvis folkeskolen konstant udgør en ramme for de individuelle valg (Illeris 2009:40). Denne *institutionelle individualisering* vil sige, at faglige, sociale og kulturelle krav i folkeskolen danner et grundlag for måden at tænke og handle på. Test, evaluering og individuelle elevplaner er noget, som eleverne ikke kan sige *nej tak* til. Eleverne skal score højt i nationale test, da folkeskolen skal kunne konkurrere med udenlandske skoler i PISA-undersøgelser. Dette konkurrencepræg kan eleverne ikke undvige fra, og folkeskolen vil samtidig reproducere individualiseringen, da denne som nævnt er

fuldstændig indlejret i folkeskolens praksis. Folkeskolen er derfor med til at holde fast i, at vi i samfundet kun eksisterer som enkeltindivider (ibid.). Det er med sådanne politiske beslutninger, at senmoderniteten skabes.

Bemærkelsesværdigt er det i øvrigt, at ordet "dannelse" kun fremgår én gang på udspillet 53 sider – i forbindelse med faget natur/teknik, der *"(...)er et vigtigt dannelsesområde for alle elever – både for at klare sig i dagligdagen og af hensyn til videre uddannelse – uanset om man vil være læge, ingeniør eller mekaniker, håndværker eller social- og sundhedshjælper"* (Citat: UVM:29). Dannelse, og udspillet forståelse af det, må således siges at være utydeligt.

I denne forestilling om folkeskolen antydes det, at eleverne på sigt får kvalifikationer, der skal sikre Danmark økonomisk vækst til fordel for menneskelig vækst. Filosofisk betragtet kan den grundlæggende mening med samfundet og livet vurderes til at være forankret i netop økonomisk vækst frem for menneskelig vækst.

Uddannelse eller dannelse

For yderligere at forstå forholdet mellem dannelse og uddannelse helt lavpraktisk vil jeg nu fremlægge mit interview af formanden for Religionslærerforeningen, John Rydahl (JR). Valget af netop kristendomskundskab hænger som nævnt indledningsvis sammen med, at jeg ser faget centralt for udviklingen af elevernes forståelse af andre kulturer, livsopfattelse og valg af levemåde.

JR præciserer, at den udgave af kristendommen, som læreren er forpligtet på i folkeskolen, er folkekirkens udlægning af kristendommen:

"...så er vi jo forpligtet på at først og fremmest at give eleverne forståelse af eller viden om, hvordan ser den danske folkekirke på, hvad kristendom er..." (04:33).

Der findes nærmest uendelig mange versioner af kristendommen, og det er således ikke opgaven i kristendomskundskab, at eleverne skal opnå forståelse af og viden om alle disse versioner. Dette ville være en umulighed. Derfor er det altså først og fremmest folkekirkens udlægning, som er den evangelisk-lutherske kristendom, som eleverne skal undervises i, og da det er undervisningens "centrale kundskabsområde", så må kristendom også fylde mest i fagets timer:

"I skolen er religionerne kvalitativt set sideordnet, ligestillede, de har lige stor velour. Mens de kvantitativt set er skævvredet så den evangelisk-lutherske folkekirke eller kristendomsforståelse fylder mest" (01:01:34)

Dette er da også beskrevet i folkeskolenlovens § 6: *"Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom. På de ældste klassetrin skal undervisningen tillige omfatte fremmede religioner og andre livsanskuelser"* (Folkeskoleloven af 2013). Således har faget som det eneste fag i folkeskolen sin egen paragraf, hvilket viser, at religionen kristendom og faget som helhed har en særlig plads i folkeskolen og dennes historie. Hvis undervisningen skal være præget af verdensborgeren, så jeg ser det vigtigt, at eleverne også møder andre udgaver af kristendommen. Udgifter, som de eksempelvis kunne møde i Sydamerika eller Sydeuropa, og som er mere "praktiske" end folkekirkens udlægning. På den måde vil eleverne få blik for forskelligheden inden for

kristendommen, uden at det i øvrigt er hensigten, at de skal bliver kristne, på trods af at kristendom fylder mest i undervisningen:

"Det er jo deres opgave som lærer at fortolke denne/disse præmisser, sådan at de udledes efter hensigten, og hensigten er ikke forkyndelse. Hensigten er ikke at det, at du [eleven i folkeskolen] læser ti bibelske fortællinger og én fra Koranen, at du skal blive gladere for kristendommen som en livsforståelse end for islam." (01:10:52).

Skolen skal dermed ikke forkynde, men præmissen for undervisningen i folkeskolen er, at eleverne skal have kvantitativt mere viden om kristendom end andre religioner. Det bliver så lærerens opgave at formidle stoffet sådan, at hensigten med faget udledes. Skolens og lærerens opgave i forhold til religionen kristendom bliver ifølge JR derfor:

"(...) at give dem [eleverne] en forståelse af, hvad er kristendommen"
(18:16).

Heri lægger der en nødvendig sondring af, hvordan man kan anskue religion. Dette er nemlig afgørende for, om man betragter religion som noget, der indeholder en værdi i sig selv, eller om religion betragtes som et objektivt indhold (Buchardt 2006b:216). Lærerens fagsyn er vigtigt, og jeg vil her nævne to forskellige måder at anskue religion på. Hvis religion betragtes sociologisk, som det ses hos Michael Rothstein og Tim Jensen, da anskues kristendom sidestillet med andre religioner og som en kulturel konstruktion (ibid.:220). Hvis religion betragtes fænomenologisk, ses religion som en form for ressource eller noget, der "kan" noget. Den religionsfænomenologiske tilgang er især repræsenteret ved Michael Grimmitt (ibid.). Religionerne betragtes stadig som sidestillede, men som middel til at lade mennesket nærme sig noget transcendent eller helligt. Religioner er derfor ikke længere "kun" stof eller indhold i sig selv, men altså et udtryk for noget, som kan noget særligt. Dermed bliver religion i denne forståelse normsættende for fagets indhold (ibid.). Man kan altså tillægge religion forskellig status, alt efter om man ser religion som en objektiv faglighed eller som middel og metoder for elevernes møde med noget helligt (ibid.:221). Jeg ser religioner, som noget helt særligt, og som noget, der giver mulighed for, at der bibeholdes en tilstedeværelse af åndelig forståelse. Derfor knytter jeg mig til Grimmitts tilgang til religionsundervisning. Hvad kan dette have af betydning for min lærerrolle?

Læreren skal naturligvis være neutral i den forstand, at jeg ikke skal kvalificere nogen religion frem andre. Jeg mener heller ikke, at jeg skal forkynde min religionsforståelse sådan, at det bliver elevernes religionsforståelse. Dog kan det siges, at med Grimmitts tilgang kan kristendomskundskab gå fra at være kristen forkyndelse til almen religiøs forkyndelse (Buchardt 2006b:221). Min opfattelse er dog, at det ikke er min opgave, et eleverne ukritisk overtager min overbevisning, men derimod at hjælpe dem til at blive menneske. At danne dem. Jeg ser, som Grimmitt gør det, en udfordring i at "åndelige værdier" i den moderne verden svækkes. De samfundsværdier, som gør sig gældende i senmoderniteten, forbinder "et godt liv" med materiel velstand, men ikke med noget religiøst og åndeligt (Böwadt 2006:140). Jeg mener, at det er en reducere af eksistentielle problemstillinger og almenmenneskelige spørgsmål, som jeg ser, at kristendomskundskab blandt andet har til opgave at behandle, hvis eleverne kun lærer *om* religion og ikke også *af* religion. Ifølge JR kan det også være svært at frakoble det ene fra det andet:

"(...) på den måde bliver det jo en personlig bearbejdning, det bliver ikke en overtagelse, så når du siger, skal man lære om eller af religionerne, ja så skal man i skolen hele tiden det dobbelte, man skal hele tiden lære om og lære af det stof, man beskæftiger sig med, fordi det er lige præcis beskæftigelsen af stoffet, der skal være med til at udvide ens horisont" (33:37).

Når Michael Rothstein argumenterer for skolens religionsfag som et kritisk og analytisk orienteringsfag, så indbefatter dette, at der skal undervises *om* religionerne (Hinge 2006:45). Imidlertid finder jeg det svært at stoppe her, da jeg ser religionsfaget som vigtig i elevernes dannelsesproces. Når eleverne lærer *om* religion, så vil religionsanskuelsen være objektiv, beskrivende og historisk. Undervisningen tager udgangspunkt i, at eleverne skal lære om religionens skikke, overbevisning mm., ligesom eleverne skal lære, hvordan religionen svarer på eksistentielle spørgsmål, menneskets grundvilkår og kerneværdier. Det er altså nogle objektive kundskaber, som eleverne her lærer. Når eleverne lærer *af* religionen, så betyder det, at eleverne finder ud af noget om sig selv i arbejdet og beskæftigelsen med religion (Böwadt 2006:141). Eleverne udvikles som menneske, da de i undervisningen bliver bevidste om deres egen tilværelse, overbevisning og værdier. Derfor kan dette kaldes subjektive kundskaber. På den måde er det målet med undervisningen, at eleverne skal forholde sig

kritisk til sine egne overbevisninger, så eleven netop bliver bevidst herom. Dette vil være et eksistentielistisk fokus, hvilket finder jeg afgørende og særpræget ved faget (ibid.). Således drejer meget af undervisningen i kristendomskundskab om et eksistentielt fokus, og jeg må derfor være opmærksom, når jeg navigerer i undervisningen i forhold til, hvor eleverne er rent følelsesmæssigt i forhold til stoffet. Fagets særegenhed består således i, at vi kommer tæt på spørgsmål om, hvordan livet skal eller bør leves:

(...) at eksistentielle spørgsmål, som religionsundervisningen jo i meget høj grad handler om og trosspørgsmål for den sags skyld, det er nogen [noget] det i den grad angår det levede liv. Og det vil sige, at der er nok ikke nogen andre fag, der har et stof, der kommer så tæt på det personlige som religionsundervisningen. Dvs. risikoens for at krænke elevens livsgrundlag og hjemmesituation er langt større i kristendomskundskab end i noget andet fag, fordi du let kommer til at tale om noget, som er en levet praksis og en ureflekteret levet praksis” (59:34).

Samtidig ser jeg dette som fagets styrke og som noget, der hele tiden udfordrer læreren, da det bringer en helt anden alvor ind i undervisningen. Herved forstår jeg, at vi med eksistentielle spørgsmål kommer tættere på elevens personlige liv, end hvis eleverne eksempelvis i danskfaget skal have diktat. Lærers opmærksomhed må dog være rettet mod, at stoffet i kristendom nemmere blive til eleven selv, da eksistentielle spørgsmål berører følelserne. Derfor skal man altså være opmærksom på, om der er det rette forhold mellem elev, stof (sag) og lærer:

”(...) den der sag, som hele tiden skal være mellem læreren og eleven, risikerer at komme så tæt på elevernes virkelige liv, at den næsten kan forsvinde. Fordi den er en del af deres liv, det vi taler om” (30:32).

Det faglige stof er netop det, der holder distancen mellem elev og lærer. Det er stoffets funktion. Undervisningen må ikke være et terapeutisk forløb, og afstanden til det personlige vigtig at fastholde. Sag og elev må ikke smelte sammen, og derfor må læreren ikke sige, hvilken religion, der har den ”bedste” etik, det ”rigtige” menneskesyn eller andre kvalitetsmæssige kriterier.

Konfrontationen mellem det lærervalgte stof og elev skal give anledning til det "oversættelsesarbejde", som foregår inde i eleven selv. Det er netop der, hvor dannelsen sker. Argumentet for det faglige indhold og formålet med folkeskolen i det hele taget kan derfor være, at eleverne skal dannes, og de derfor skal møde et fagligt stof. Ikke omvendt:

"(...) der har det altid været sådan, at dannelsen var det øverste mål, og formidlingen af kundskaber og færdigheder var det middel, hvorigennem vi bidrog til elevernes dannelse" (24:21)

Verdensborgeren som dannelsesideal forhindrer ikke, at man kan være "national" og "global" på samme tid. Tværtimod (Kemp 2013:13). Eleverne skal kende deres kulturhistorie, og heri fylder kristendom mere end eksempelvis buddhismen, og når kristendom derfor fylder mere i undervisningen, så kan kristendomskundskabsfaget i sig selv af den grund opfattes forkyndende. Blandt andet har førnævnte Tim Jensen udtalt: *"Vi kan da ikke påstå, at det er helt anstændigt, at de skal lære mere om kristendom end om andre religioner. Det er jo forkyndelse"* (Søgaard 2013). Lærerens opgave er som nævnt, at fremstille religionerne så objektivt som muligt. Alligevel kan man spørge, om kristendoms kvantitative fylde alligevel gør noget ved elevernes syn på kristendom:

"Du kan selvfølgelig sige, er risikoen for, at de [eleverne] får et mere sympatisk indtryk af kristendommen, fordi den eksponeres mest, ikke til stede? Jo. Det er også derfor, at der i formålsparagraffen står, at man skal blive fortrolig med dansk kultur og have kendskab til andre" (01:02:17).

JR formulerer ikke hans dannelsesideal, men han slår fast, at uanset om elevens overskridelse af dem selv sker gennem en fortælling om kulturen i Kina eller kulturen i Danmark anno 1915, så kan hermeneutikken⁴ som fortolknings- og forståelsesramme være afgørende i dannelsesprocessen:

"Hermeneutik kan være at bygge bro mellem en kultur og en anden. I Afrika har de den her historie om ensomhed, eller i Kina tænker de

⁴ Hermeneutik handler om at fortolke og forstå, og derfor er hermeneutikken vigtigt, når vi vil forstå andre mennesker og deres handlinger. Hermeneutikken forklarer ikke kun, hvorfor ting sker, men søger altså at forstå, hvorfor tingene sker (Thurén 2008:106).

sådan...eller det kan også godt være, at man siger, ja, sådan ser vi på det nu, men hvis vi går 100 år tilbage i Danmark, så har vi en beretning om ensomhed, hvad gjorde man med de ensomme eller de syge – uden for byporten med dem (...). Så der bygges bro [mellem] "jamen nu tænker vi sådan her, andre, enten andre i tid eller andre i kultur eller andre i noget andet har tænkt på en anden måde. Så får man på en eller anden måde sagt, verden er større end den som vi lige sidder om her" (47:37)

Udfordring for den nationale dannelse er dog i min opfattelse, at hvis overskridelsen kun foregår gennem egen kultur eller tradition, da bliver elevernes perspektiv og udsyn snævert. Når kristendom forbindes med dansk kulturhistorie, så er det på baggrund af en funktionel definition af religion, da kristendoms betydning for det danske samfund ses i et historisk perspektiv (Rasmussen 2013:218). Imidlertid ser jeg, at overskridelsen også må ske gennem fremmede kulturer og fællesskaber, normer og værdier. Eksempelvis hvad betydningen af islam har haft historisk set i Tyrkiet.

Skolen må undgå en statisk kulturopfattelse, og hvis folkeskolen lægger op til klassisk, material og national dannelse, som man kan sige, at den gør det qua kanon i dansk og historie med forestillingen om en fælles dansk kulturarv, som eleverne skal indføres i. Således vil det for indholdet i undervisningen betyde, at der må være en overvægt af stof, som har "danske" referencer (Juul 2006:101). Jeg tænker her et øjeblik uden for kristendomskundskab, når jeg udtrykker det svære i at implementere verdensborgeren som dannelsesideal, når læreren samtidig er forpligtet på at undervise i "dansk" indhold. Kunne man finde et kompromis?

Tilbage til kristendomskundskab så oplever jeg, at religionerne må sidestilles, og at vi ikke må forbinde nogen religion som værende specielt dansk pr. definition udover at sige, at kristendom – funktionelt set – har haft størst betydning.

Verdensborgeren handler blandt andet om, at globaliseringen har medført, at vi er kommet meget mere i kontakt med andre kulturer. Peter Kemp udtrykker dette som "kulturel globalisering", hvilket vil betyde, at det vi siger og gør vedrører mange andre mennesker og kulturer end os selv. Et klassisk eksempel kunne være Muhammed-tegningerne (Kemp 2012:253). Derfor er det ikke nok, når folkeskolen foreskriver, at eleverne skal være fortrolige med dansk kultur og forstå andres. Kemp foreslår således en omskrivning af formålsparagraffen, som jeg finder interessant: *"Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med*

dansk og europæisk kultur, historie og samfundsliv, bidrage til deres forståelse for andre kulturer og samfund, engagere dem som verdensborgere for en demokratisk verdensorden, samt vække deres ansvar for menneskets samspil med naturen for kommende generationers livsbetingelser. Skolen skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i en multinational verden. Dens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd, folkestyre og verdensborgerskab” (Kemp 2012:255). Her ses der altså udover nationalstaten, uden at fortroligheden med egen kultur forsvinder. Derfor kan verdensborgeren opfattes som en nødvendig udvidelse af skolens dannelsessyn, hvor kulturmøder og kulturforskelle netop er en problemstilling, som eleverne skal forberedes til. Disse møder må ske gennem etik i stedet for absolutte sandheder, og evt. konflikter skal stadig være præget af anerkendelse af kulturelle forskelle og åbenhed for fortolkninger (Kemp 2013:269).

Folkeskolen kan dog som tidligere nævnt vurderes til at være præget af en konkurrenceorienteret ideologi, hvor lærerens dannelsessyn kan blive undergravet og erstattet af kompetencegivende og målbart undervisningsindhold. Hvilket pr. definition udelukker dannelse. Dette er således, hvad JR i følgende citat pointerer:

”...det handler om at gøre eleverne klogest muligt...giver dem mest mulig viden på mindst mulig tid. Og...ja det betyder bare at hele dannelsesdimensionen bliver underprioriteret. (...) Det eneste der skal styre udviklingen, det er markedskræfterne” (1:25:47).

Det er dog vigtigt at huske på, at dannelse i skolen er et af de ”magtinstrumenter”, som skolen kan vurderes som (Schnack 2011:32). Med magtinstrument forstås det forhold, at skolen som institution besidder en magt til at ”styre” eleverne. I den forbindelse må man være opmærksom på, at læreren helt ubevidst kan inkludere nogle børn mere end andre:

”...det er skolen så tit blevet anklaget for, altså det er middelklassens børn, der klarer sig bedst, fordi lærerne rekrutteres fra middelklassen, og derfor snakker de mere sammen. Og det ekskluderer så arbejderklassen og akademikerklassen, fordi de børn føler sig mere perifere i skolerummet.” (01:12:03).

Den sociale struktur i et samfund har altså en tendens til at reproducere sig selv. Dette kan forstås med Pierre Bourdieus beskrivelse af, hvorledes uddannelsessystemet er med til reproducere den kulturelle kapital og således også sociale forhold. Bourdieu gør opmærksom på, at samfundet og den sociale verden er betinget af relationelle forhold (Gregersen og Mikkelsen 2007:136). Kapital er det begreb, som Bourdieu bruger til at beskrive en samlet mængde ressourcer, hvilke han inddeler i økonomisk, social og kulturel kapital (Wilken 2007:66). Alle tre afhængige af og indvirkende på hinanden. En af Bourdieus pointer er, at social ulighed opstår på grund af forskelle på individers samlede mængde af kapital (ibid.:79). Skolen og uddannelsessystemet som helhed forvalter og viderefører den kulturelle kapital. Uddannelse er en fælles ret, og derfor burde den kulturelle kapital at være lige tilgængelig for alle. Dog er skolen indrettet sådan, at det kræver nogle særlige dispositioner – forankret i individets habitus – for at eleven i skolen kan tage den kulturelle kapital til sig (ibid.:85). Når lærerne fra middelklassen har mere tilfælles med børn fra middelklassen, så er det fordi, at deres habitus minder om hinanden. De har lignende dispositioner, hvilket gør, at skolen og lærere på sin vis ikke er neutral. Den kulturelle kapital præsenteres på en måde, så den er nemmere for middelklassens børn at tage imod (ibid.:86). Det hele sker ubevidst, men betyder, at skolen er med til afgøre, hvem der forøger sin samlede kapital. Hvis skolen samtidig opererer med et defineret dannelsesideal – verdensborgeren – da kan man argumentere for, at eleverne bliver præget af en mindre "fri skole", end hvis dannelsen blev op til eleverne selv – gennem selvdannelse. Derfor kan give det mening for denne opgaves form og formål, kort at opstille selvdannelse og verdensborgeren over for hinanden.

Verdensborger eller selvdannelse

Ifølge Peter Kemp er den største modstand mod verdensborgeren de tendenser, han ser i konkurrencestaten: *"...markedstænkeren [er] kun indstillet på (...) det [der] gavner ham i konkurrencen."* (...) *"Ifølge dette indskrænkede verdenssyn skal dannelse og uddannelse kun handle om at gøre mennesker til soldater i konkurrencesamfundet og på det globale marked"* (Kemp 2013:7-8). I modsætning til et dannelsesideal tiltænkes moral og etik således ikke en denne markedstænkning.

Ydermere argumenterer Kemp for, at der i konkurrencestaten ikke længere er plads til en fælles bevidsthed, hvilket bevirker, at der ikke længere er brug for almen dannelse – for der er ikke længere noget *alment* – både traditioner og kultur er vejet for den instrumentale markedstænkning (ibid.:8;9).

Med inspiration fra Emile Durkheim, argumenterer Kemp for, at et af konkurrencestatens mantraer – ansvar for egen læring – kan være direkte ødelæggende for samfundet (citater: ibid.:204).

Den selvdannelse, som tidligere er beskrevet med Lars Geer Hammershøj og Lars-Henrik Schmidt, ser Peter Kemp altså ikke at fører noget godt med sig. Dannelse bør ifølge Kemp ikke dreje sig om selvdannelse, men derimod om dannelse, der sker gennem andre – pædagoger, lærere m.fl. (ibid.:224).

Selvdannelse er et individualistisk projekt frem for et projekt "styret" af noget alment gyldigt. Omvendt kan man sige, at selvdannelse netop bliver til den "nye" almendannelse, da individet betragtes som et refleksivt individ, der danner sig selv (Hinge 2006:22-23). Således kan selvdannelse omvendt opfattes som en "ny" almendannelse, hvis refleksivitet opfattes som noget, alle er i stand til. Derfor udfordrer selvdannelse skolens opgave som dannelsesinstitution (ibid.:23).

Hvorvidt alle elever er refleksive "nok" til denne selvdannelsesopgave, ser jeg som en afgørende pædagogisk overvejelse. En endnu vigtigere pædagogisk overvejelse ser jeg dog i, at man med selvdannelse er sin egen succes eller fiasko. Eleverne skal efter min opfattelse først og fremmest dannes, og herefter kan de vælge levevej. I denne dannelsesproces må skolen og læreren være normativ og have nogle klare overvejelser over, hvilken retning eleverne skal i. Det er jo netop det, som pædagogik vil sige, at den voksne tager barnet i

hånden og siger "se her, det er denne her vej, vi skal". Imidlertid er jeg også af den opfattelse, at det er vigtigt at respektere elevernes selvstændighed og frihed til selv at finde vej. Ifølge Peter Kemp søger den pædagogiske filosofi det, man kan kalde "det gode liv" (Kemp 2012:185). Et godt liv er en relativ størrelse, og det indeholder nogle spørgsmål, som man må finde svar på i etikken. Derfor må læreren sørge for, at eleven har sin selvstændig med.

Konkret ser jeg derfor, at dannelsen må være verdensborgerlig, og at man i undervisningen må inddrage Klafkis epokaltypiske nøgleproblemer. Eleverne møder i disse problemer nogle overvejelser, som ethvert menneske må gøre sig, og som har samfundsmæssig betydning. Hermed ser jeg samtidig, at der bliver mulighed for at gøre verdensborgeren mere konkret i undervisningen. Dette vil jeg i det følgende argumentere for.

Verdensborgeren i praksis

Kemp bygger videre på eller rettere komprimerer Klafkis epokaltypiske nøgleproblemer og samler dem i tre "problemkomplekser"(Kemp 2013:22):

- Den finansielle globalisering i forhold til demokratisk kontrol af økonomi og teknologi.
- Sammenstødet mellem kulturel/national bevidsthed og globalt ansvar.
- Truslen imod den bæredygtige udvikling fra ressourceforbruget, forureningen, sult, epidemier, usunde fødevarer og den globale opvarmning.

Disse temaer og problemstillinger kan anskues som noget, der vedrører hele menneskeheden, og når Kemp tager Klafkis teori til sig, så er det netop fordi, at Kemp ser det verdensborgerlige ideal i denne teori (ibid.:236). Klafki formulerer da også selv, at pædagogikken og dannelse i dag ikke kun må være national betonet. Horisonten for dannelsen og tænkningen omkring denne må være universel, verdensomspændende og vedrøre hele menneskeheden (Klafki i Kemp 2013:236). Klafkis opdeling af samme problemstillinger er mere ekspliciterende og indeholder følgende (Klafki i Agergaard 2010:78):

- Fred
- Miljø
- Ulighed
- Medier til teknisk styring og kommunikation
- Jeg/du-forhold (køn, mellem menneskeligt ansvar)
- Nationalitet
- Den voksende verdensbefolkning
- Forholdet mellem industri- og udviklingslande
- Sekularisering/værldipluralisme (bl.a. identitetsdannelse og orienteringsproblemer)

Problemstillingerne kan opfattes sådan, at de tegner sig for samtiden såvel som fremtiden. Eleverne skal ikke kun lære disse problemer at kende, men også inspireres til både vilje og kompetence til at yde bidrag i løsningen af disse (ibid.). Måske derfor er det dog netop vigtigt, at eleverne dannes til en forståelse af "at tilhøre" menneskeheden og ikke blot deres egen generation eller nation. Det er kommet dog det paradoks til synes, at når vi danner og opdrager, så kan vi aldrig være sikre på, at vi danner til det "rigtige". Kan vi så være sikre på, at det er en god ide, at danne til en forståelse af at tilhøre menneskeheden? Svaret vil aldrig

være absolut sikkert, men vi kan altid gøre os forestillinger om, hvordan fremtiden vil se ud, og hvordan vi bliver en aktiv og skabende del af denne. Det er med den komplekse kulturforståelse muligt, at eleverne ikke kun bliver til et produkt af kulturen, men at kulturen også bliver et produkt af elevernes handlekompetencer. Som nævnt før, så må kulturbegrebet anskues dynamisk og ikke statisk, da vi derved kan være normative i forhold til kulturen.

Dette er en væsentlig verdensborgerlig pointe, og jeg ser i øvrigt denne forståelse nært beslægtet med elevernes måde at håndtere kulturmøder på. Denne håndtering kan læreren opkvalificere ved at arbejde med elevernes interkulturelle kompetencer. Det er her afgørende, at man gør sig klart, hvad et kulturmøde er, og hvad et religionsmøde er, hvorfor kultur og religion må defineres hver for sig (Skovmand 2006:249). Hvis man ønsker at fremme elevernes kulturforståelse, så må læreren afgøre, hvad det er, som kan bygge bro mellem kulturerne, altså hvad de har til fælles. Ligesom når religioner sammenlignes, må billedet af både kultur og religion må være nuanceret. Læreren må altså lægge op til en dynamisk kulturopfattelse, da man derved ikke determinerer nogen eller noget blot med henvisning til kultur (Bundgaard 2006:134). Ligeledes er det vigtigt, at religion ikke bliver beskrevet på en statisk facon, men at det understreges, at religiøse mennesker forholder sig reflektivt i forhold til religionen (Skovmand 2006:252). Religion er udtryk for personlige holdninger, og der er flere måde at være eksempelvis kristen på.

Interkulturel kompetence bør derfor forstås og anvendes ud fra det komplekse kulturbegreb, da interkulturel kompetence netop handler om at kunne indgå i interkulturelle relationer på en hensigtsmæssig måde. Michael Bryam har indkredset interkulturel kompetence til fem elementer (Bryam 2000:9): *Holdninger* (nysgerrighed, åbenhed, parathed til at forkaste forkerte forestillinger om andre kulturer), *viden* (om sociale grupper, praksisser, interaktion på individuelt og samfundsmæssigt plan), *færdigheder i at fortolke og relatere* (anden kultur over for ens egen), *færdigheder i undersøgelse og interaktion* (tilegne sig viden om ny kultur og interagere med viden om sin egen, "vidensdeling") samt *kritisk kulturel bevidsthed og politiske dannelse* (praksisformer fra egen kultur og andres).

I et undervisningsforløb i fire 7. klasser på Gentofte Skole i oktober 2014 forsøgte jeg at præge undervisningen af verdensborgeren som dannelsesideal. Jeg tog udgangspunkt i Kemps 2. problemstilling, der handler om kulturmøder og Kafkis 5. problemstilling, der handler om

medmenneskeligt ansvar, og forløbets emner var etik, menneskerettigheder og livsopfattelser.

Vigtigheden i at arbejde med interkulturel kompetence oplevede jeg i en time, hvor emnet var ytringsfrihed. Aktiviteten var, at eleverne skulle skrive gode og ikke så gode ting ved ytringsfrihed på et papir. En elev siger "Men ytringsfrihed er jo kun godt!". Jeg svarer, at hvis han synes det, så lader han bare "minus-feltet" stå tomt. Han blev dog overrasket, da vi senere i timen når frem til, at ytringsfrihed kan være med til at skabe splid mellem folk og kulturer, og at ytringsfrihed derfor kræver en stor portion ansvar. Eleven i dette tilfælde fik et helt nyt syn på ytringsfriheden og endte med at udtale: "Noget censur er måske i virkeligheden godt, for mennesker har jo brug for hjælp, ellers gør de dumme ting." En fantastisk udtalelse, som indeholder utrolig mange lag.

At arbejde med ytringsfrihed, menneskerettigheder og kulturmøder er altså en måde at gøre undervisningen verdensborgerlig. Dette kan eksempelvis forsættes med en komparativ tilgang til arbejdet med FN's udgave af menneskerettighederne og islams udgave af samme med Cairoerklæringen, for netop at finde det interkulturelle eller interreligiøse fælles gods. At sammenligne kultur (FN's menneskerettigheder) og religion (islams menneskerettigheder) er dog ikke uproblematisk, men åbner for, at eleverne ser, hvordan vi kan mødes i etikken og ikke i "sandheden". For findes sandheder overhovedet i en objektiv forstand?

Når jeg ønsker at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer, som ifølge Bryam blandt andet handler om åbenhed og nysgerrighed, da ser jeg anerkendelse som et ligeledes centralt begreb og centralt for undervisningen. Når undervisningen er anerkendende vil det sige, at undervisningen er præget af en anerkende pædagogik. Denne beskrives blandt andet af Tom Ritchie, som ser det afgørende for denne pædagogik, at relationen har "subjekt-subjekt forhold" (Ritchie 2006:133). Det er vigtigt, at læreren her ikke tager afsæt i sig selv, men derimod i elevens oplevelser. Anerkendende pædagogik hviler på forestillingen om, at når eleven oplever noget, så er det denne oplevelse, som vi må tage udgangspunkt i, da eleven netop er "*(...) autoritet i forhold til sin oplevelse*" (Schibbye i Ritchie 2006:132). Anerkendelse bliver dermed også til etiske og moralske overvejelser, da eleven og elevens oplevelse er et mål i sig selv, hvilket kan ses i parallel til Kants kategoriale imperativ om at behandle andre som et mål. Jeg ser som nævnt, at den anerkendende pædagogik kan have vigtig betydning for udviklingen interkulturel kompetence og dermed også verdensborgerlig dannelse.

Hvis eleverne skal være anerkendende over for andre kulturer, så mener jeg, at undervisningen og læreren også bør være det. Eleverne oplever da en måde "at være på", som de kan imitere, tage til sig og gøre til sin egen væremåde. Jeg vil i det følgende inddrage Paul Ricoeurs begreb om mimesis, som en mulig forståelse af denne proces.

Elevers skabende efterligning

Ricoeur bruger Aristoteles' værk *Poesi* som model for sin forståelse af menneskets konstruktion ud fra den virkelighed, som mennesket oplever. Ricoeur beskriver mimesis som en "skabende efterligning", som når skuespilleren på scenen udfører og gengiver den rolle, som er skrevet ind i et manuskript. Skuespilleren genskaber her nogle af de mennesketyper og følelser, som er kendte af publikum. På samme måde kan eleverne eksempelvis genskabe en anerkendende fremtræden hos læreren eller dennes begejstring for oplysningstidens idehistorie (Kemp 2013:203). Dannelsesprocessen hos eleven kan derfor opfattes som mimesis, og i denne forståelse sker dannelse ikke kun gennem mødet med det faglige stof, men ligeså i mødet med læreren som forbillede (Kemp 2013:217). Overskridelsen her, som dannelsen sker på baggrund af, forstås nemlig hos Ricoeur som en overskridelse af selvet gennem den skabende efterligning (ibid.).

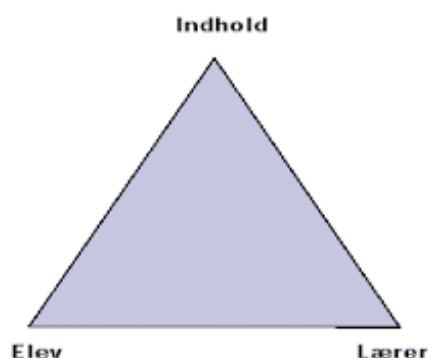
I forhold til et fagligt stof er mimesis dog også relevant. I mit forløb om etik, menneskerettigheder og livsopfattelse havde vi en time om ensomhed og fællesskab. Her havde jeg valgt et billede, som eleverne skulle arbejde med. Formålet var, eleverne skulle udtrykke noget generelt omkring ensomhed, men værket skulle samtidig vække nogle subjektive følelser hos eleverne. De skulle gennem en billedesamtale analysere og tolke ved at tage udgangspunkt i virkning af materialer og teknik, form (komposition, rum, synsvinkel, farver, kontraster, lys/skygger), indhold (emne, tema, motiv – altså hvem, hvad, hvor, hvornår spørgsmål) samt funktionen (motiv for fremstilling, afsender, meddelelse, modtager, effekt) (Jensen og Høgh 2009:57). Målet med denne hermeneutiske metode var, at eleverne i deres fortolkningsproces skulle bringe deres forforståelse eller fordomme i spil. Når eleverne fortolker værket, så gennemgår de en proces, hvor de i kraft af deres forforståelse lærer mere om dem selv at kende. Eleverne arbejder med at diskutere og argumentere deres fortolkning af værket, og igennem sproget vil de altså italesætte, det de tænker. På den måde åbner de sig selv for værket ligesom værket åbner sig for dem. Eleverne inddrages i værkets verden så at sige, og værket bliver en del af elevernes verden. Dette kalder filosofen Hans Georg Gadamer for "horisontsammensmeltning" (Gadamer i Kemp 2013:199). Gadamer er ligesom Ricoeur hermeneutisk i sin filosofi, og han beskriver dannelse med hjælp fra G.W.F. Hegel som noget, hvor den menneskelige ånd erkender sig selv i det andet. Dannelse er en rejse ud i det fremmede for så at komme beriget hjem med en forståelse, der udvider selvet (ibid:198).

”Rejsen” må dog indeholde mere end tilegnelsen af materiale og stof. Det afgørende i dannelsen består i processen og ikke i selve stoffet – dette er som nævnt kun midlet – men læreren må dog også have noget at tilbyde eleven, som eleven i en proces kan efterligne (Kemp 2013:217). I den forlængelse kan man sige, at eleven har brug for et idehistorisk perspektiv, en kulturel arv eller noget alment menneskeligt – som ensomhed og fællesskab. Læreren skal altså ikke blot lægge op til, at eleven danner sig selv gennem smag og afsmag som i selvdannelse hos Hammershøj og Schmidt. Læreren må tilbyde eleven noget, som eleven kan efterligne. Dette ”noget” kan eksempelvis være en etik, moral, identitet, kultur eller begejstring, og læreren må tage stilling og vise en værdi, som eleven kan se noget meningsfuldt i at efterligne.

Når jeg argumenterer for verdensborgeren som dannelsesideal, så er det netop med tanken om en universel etik, og hvad et godt liv er, og hvordan det kommer alle mennesker til gode gennem fornuften med henvisning til Kant. Jeg ser altså noget alment, som må gælde undervisningen, men hvordan planlægger og gennemfører jeg denne undervisning? Dette vedrører mine didaktiske overvejelser, hvilket jeg vil fremføre i næste afsnit. Her vil jeg komme ind på Hiim og Hipkes relationsmodel, SMTTE modellen og til sidst, hvordan jeg kan anvende Klafkis forståelse af material og formal dannelse i mine didaktiske overvejelser.

Hvordan bestemmes indholdet?

Når Klafki beskæftiger sig med dannelse, så er det først og fremmest på et didaktisk plan, da hans nøgleproblemer handler om indhold af snarere end mål med undervisningen (Juul 2011:602). Didaktikken forstår jeg her som et område eller fag, der beskæftiger sig med, hvad eleverne skal lære og hvorfor (Laursen 2011:151). Herunder er der i didaktikken også overvejelser om form, metode, evaluering, rammer osv., men det kan vurderes, at disse elementer af undervisningen besvares efter formål og indhold er klargjort (ibid.). Dette er da også Klafkis opfattelse, at indhold og formål må komme først i planlægningen, og på den måde ser jeg, at han gør didaktik til dannelse. I hans teori om kategorial dannelse sammentænker han altså formal og material dannelse, sådan at der tages udgangspunkt i både eleven og "verden" på samme tid (Korsgaard 2008:61). Det er ikke en kombination af formal og material dannelse, men til gengæld en forestilling om, at faget ses som et middel til mødet mellem indhold og elev (Agergaard 2010:86). Det foregår altså et samspil mellem elevens indre og



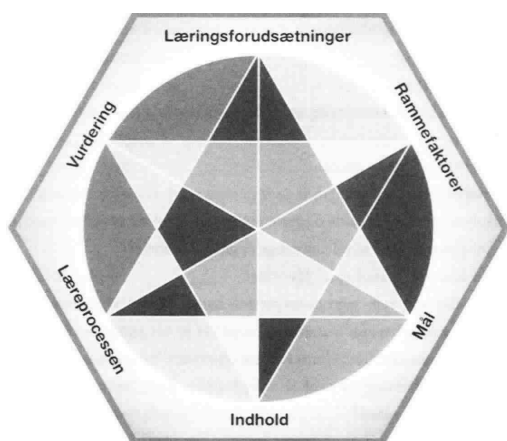
fagets ydre verden. Dette kan beskrives som en redskabsorienteret fagforståelse frem for en stoforienteret eller aktivitetsorienteret fagforståelse (Brodersen 2010:27). Jeg finder denne fagforståelse meningsfuld, da stoffet her er et eksempel for noget generelt eller alment. I forhold til eksemplet med billedanalysen anser jeg temaet "ensomhed", som

værende alment gyldigt, og der sker således en vekselvirkning mellem det kulturelle materiale ude fra og elevens følelser inde fra. I processen vil ensomhed fremstå i en ny betydning og blive til en kategori hos eleverne (Agergaard 2009:86). Det således ikke stoffet – kunsteren og værket – der har en unik værdi, men derimod det, der sker, når eleven konfronteres med stoffet. Forholdet mellem elev, indhold/stof, lærer kan illustreres med den didaktiske trekant i figur 1.

Når indhold anskues som retningsgivende for undervisningen, kan didaktiksynet dog risikere at blive snævert og måske miste fokus på andre vigtige didaktiske aspekter (Buchardt 2006:26; Hippe 2010:71). Undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering har da heller ikke én fast opskrift, som passer på alle klasser, elever eller situationer. Således

oplevede jeg i min praktik, at jeg flere gange måtte planlægge undervisningen ud fra elevernes forudsætninger og sætte mit egentlige formål med undervisningen til side. Tre af de fire klasser, som jeg havde på Gentofte Skole, var i min opfattelse "uroelige" klasser. Dette betød, at jeg i mange tilfælde måtte tænke på elevernes forudsætninger, samtidig med at jeg overvejede formålet og indholdet. Eksempelvis lærte jeg hurtigt, at det var vigtigt at starte timen med 10 minutters individuel skriveøvelse, når eleverne kom ind fra frikvarter. Eleverne var således vældig "opgearedede" i momentet efter frikvarter, men en skriveøvelse, hvor eleverne kunne "falde ned" og "tune" sig ind på frikvarterets ende og timens begyndelse, hjalp utrolig meget på elevernes fokus og koncentration resten af timen. Selvom elevernes forudsætning her fylder meget i planlægning og gennemførelsen, så betød det dog ikke, at mit indhold med undervisningen ikke blev opfyldt. Ej heller formålet. Elevernes forudsætning betød, at jeg tænkte en indledende skriveøvelse som gavnlig for resten af timen og eleverne selv. Herefter kunne jeg så overveje, hvad skriveøvelsens indhold skulle være. Elevernes forudsætninger var her mere styrende end selve indholdet, men det begrænsede mig ikke i mit overordnede formål. Formålet med undervisningen i praktikken var, at jeg ønskede at præge eleverne af verdensborgeren som dannelsesideal, og dette formål gik fint i tråd med en skriveøvelse, hvor eleverne individuelt skal reflektere over, hvad f.eks. fællesskaber er og betyder.

På den måde kan det altså være svært at sige præcist, hvad der kommer "først" i de didaktiske overvejelser, da flere elementer af undervisningen påvirker og relaterer sig til hinanden. Dette kan illustreres med Hilde Hiim og Else HIPPES didaktiske relationsmodel, som er vist nedenfor (Laursen 2010:283):



Figur 2: Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel.

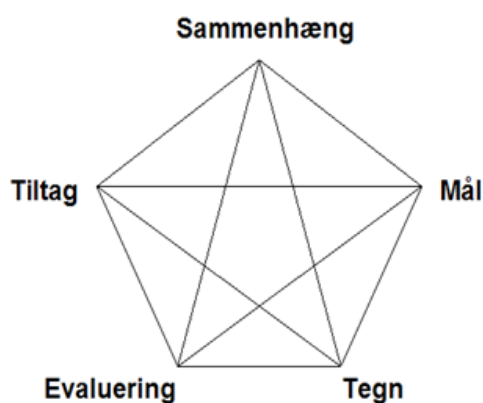
Denne viser netop, at de seks elementer i undervisningen, som Hiim og Hippes ser, hænger sammen og hele tiden påvirker hinanden. Når man piller ved det ene, så berører man samtidig det andet og tredje element. Dette viser mit skriveøvelse-eksempel da også, og i relationsmodellen er der intet facit for, hvor i planlægningen, at man skal starte. Hiim og Hippes sidestiller således undervisningens aspekter, og på den måde bliver formål og indhold altså ligeså

styrende som forudsætninger og evaluering. Hiim og Hippe ser didaktikken som noget, der beskæftiger sig med alt vedrørende undervisningen og læring. Det er altså en bredere definition end Klafkis, og modellen indebærer udover de nævnte elementer også lærermidler, metodeovervejelser og læreproces (Hippe 2010:71). I relationsmodellen kan målet anskues til at være skolens eller eksempelvis kristendomskundskabs formål overordnet set, eller det kan anskues som det eller de mål, læreren kan sætte for den enkelte time. Tydelige læringsmål for timen kan være fordelsagtigt for eleverne, da det således er nemmere for lærer og elev at navigere hen imod dette mål. Skolens formål kan da også fremlægges og diskuteres med eleverne, hvilket dog kræver en vis modenhed hos eleverne (ibid.:79). Jeg mener dog, at man skal udvise forsigtighed med at formulere for faste mål for undervisningen. Hvis læreren skriver dette mål op på tavlen inden times start: "Efter timen kan vi gengive handlingen i *Den Barmhjertige Samaritan*", da vil nogen elever efter timen måske sidde med følelsen af at være ekskluderet og mislykket, hvis de ikke har levet op til dette mål. I en anden sammenhæng kunne læreren omvendt stille et mere bøjeligt mål: "Efter timen har vi opnået en forståelse for, hvorfor Struensee blev hængt i *En kongelig affære*". En sådant bredere mål vil måske betyde, at alle elever føler, at de har nået timens mål.

Det kan dog være svært at evaluere på formuleringen "opnå forståelse", og derfor må læreren se efter *tegn* for denne forståelse hos eleverne. Ved eksempelvis *den filosofiske samtale* (Böwadt 2006), som jeg finder svært at evaluere på, kan man anvende Lena Uldalls pædagogiske refleksionsmodel SMTTE (Sammenhæng, Mål, Tegn, Tiltag og Evaluering). Hensigten med modellen er, at man gennem en konkretisering af sine mål fokuserer på, hvad der er vigtigt at registrere, for vurdere om målet er. Elementet *Tegn* er tænkt sådan, at læreren netop må gøre sig klar, hvilke tegn der skal holdes øje med undervejs i elevernes arbejde og proces (Uldall 2010:1). Tegnene er således en form for succeskriterier (ibid.:2). Det er det, som der konkret kigges efter, og hvis jeg gerne vil have, at eleverne skal samtale, diskutere og argumentere – altså filosofere – over forholdet *ensomhed-fællesskab*, så kan jeg eksempelvis kigge efter, hvordan de begrundes deres udsagn.

Når jeg vil have eleverne til at filosofere, så er det nemlig ikke nok, at de "bare" undrer sig – de må undre sig over eksistentielle spørgsmål, hvilket derfor må faciliteres i undervisningen i kristendomskundskab (Norvig 2009:84). Læreren må altså lægge op til, at eleverne tager stilling til ensomhed-fællesskab og opdager, at det ikke er hurtigt og nemt at svare på store,

eksistentielle spørgsmål (ibid.:85). Når jeg leder efter tegn hos eleverne, så er det altså ikke afgørende, præcis hvilken holdning de har, men derimod hvordan de argumenterer for deres holdninger samt, hvilken betydning eller hvilke konsekvenser holdningen får/har (ibid.:87).



Figur 3: SMTTE-model. Uldall Consult Aps, 2010.

Når jeg nu vil vende tilbage til Hiim og Hippe relationsmodel, så er det for forholde mig til elementet *indhold*. Hiim og Hippe vurderer indhold til at have tre sider: intellektuel, handlingsmæssig og emotionel (Hippe 2010:80). Yderligere og særligt relevant for denne opgaves problemstilling vurderer Hiim og Hippe, at indholdet må overvejes i forhold til den balance, der må være mellem indhold, som passer til eleven (altså elevens forudsætninger), indhold, som repræsenterer samfundets værdier

samt indhold, der fungerer overskridende og udviklende for elevernes selvbevidstheden (ibid.). Her kommer et begreb om elevernes medbestemmelse i spil, og når indholdet skal passe på samfundets værdier, så kan dette eksempelvis være demokratiets værdier. Indhold, som virker overskridende og dannende, behøver dog ikke nødvendigvis at være repræsenteret via "samfundets værdier". I min praktik var det således ganske interessant, at nogle elever fandt censur nyttig i den forståelse, at det, man siger, kan krænke andre mennesker. Censur, som ofte kan forbindes med en diktaturstat, er således ikke noget, som opfattes værdifuldt i Danmark, snarere tværtimod, men indholdet og emnet "censur" kan naturligvis stadig virke overskridende og dermed dannende for eleverne.

Når jeg anskuer relationsmodellen, så er det ikke for at få en foreskrivende metode eller skabelon over, hvordan jeg skal planlægge min undervisning. Jeg finder den mere anvendelig således, at jeg bruger modellen til at forstå, hvad der sker i undervisningen, sådan at jeg kan påvirke undervisningen i en positiv retning (ibid.:75). Modellen kan altså anskues som en middel til at forstå de elementers sammenspil og relation, frem for en objektiv beskrivelse af mål, aktiviteter og resultater (ibid.:75).

Derfor er det som sagt heller ikke muligt, at komme med nogen fast opskrift på en god undervisning. Jeg ser nemlig, at en god undervisning trækker på flere teorier og modeller vedrørende de didaktiske overvejelser. Jeg forstår en god undervisning, som først og

fremmest værende velovervejede, og når jeg trækker på forskellige teorier og modeller i min planlægning, gennemførelse og evaluering, da må jeg således være opmærksom på, hvilken konsekvens mine valg for undervisningen får. Hiim og Hippe's totale lighed mellem de didaktiske aspekter kan således kritiseres, da man godt kan forestille sig en undervisning uden evaluering, men nok ikke uden formål eller indhold. I den situation kan der argumenteres for, at formål og indhold må være mere styrende end f.eks. evaluering (Laursen 2009:283.). Hvis jeg fokuserer udelukkende på indhold, så kan jeg vælge at planlægge undervisningen ud fra Klafki's forståelse af material dannelse, hvilket betyder, at eleverne dannes gennem eksempelvis kanoniseret indhold. I hvert fald er dannelse i denne teori et spørgsmål om, at der er et særligt stof, som skal indlæres, fordi det tillægges en speciel værdi (Hinge 2006:20).

Der er ikke nogen nedskrevet kanon i kristendomskundskab, men måske der alligevel kan antydes et materielt dannelsessyn i form af vægtningen af evangelisk-luthersk kristendomsforståelse og bibelske fortællinger (Rasmussen i Hinge 2006:20). Indvendingen mod dette kunne dog være, at eleverne skal have om den kristne religion, fordi det er den religion, som har fyldt mest kulturhistorisk set. Det er ikke fordi, at kristendom "kan" noget "særligt" i forhold til andre religioner, det er ikke hensigten, at eleverne skal synes særlig godt om kristendom i forhold til eksempelvis islam. Kristendom er ikke mere dansk end islam, men historisk set har kristendom fyldt mere. Material dannelse er altså typisk ved ideen om kanon, men i modsætning til dette kan jeg også tage udgangspunkt i eleven med den formale dannelses teori (Hinge 2006:20). Dannelsessynet her kan betragtes som reformpædagogisk, da undervisningen og planlægningen tager udgangspunkt i elevens muligheder for udvikling. Således må læreren her være opmærksom på elevens udvikling forstået kropsligt og psykologisk. Det er her elevens funktionelle udvikling, der tages hensyn til (ibid.:21). Samtidig har den formale dannelse fokus på at give eleven metoder, der kan være med til fremme tilegnelsen af viden. Dette er blandt hensigten med projektarbejde, hvor eleverne lærer at lære igennem denne arbejdsform (ibid.). Når jeg eksempelvis arbejder med ensomhedsfællesskab, og jeg beder eleverne nedfælde eksempler på, hvornår de har oplevet eller følt et *fællesskab*, så tager jeg altså udgangspunkt i eleverne selv og deres forforståelse, tanker, følelser og fornemmelse. Jeg bringer altså ikke "kulturelt materiale" ind i undervisningen, men tager kun udgangspunkt i eleverne (Agergaard 2010:84).

Opsamling

Den mimetiske dannelse formidler altså værdier og normer, og derfor bliver det da også afgørende, hvad der efterlignes. Hvis dannelsen skal være verdensborgerlig, hvad er det så for en international og interkulturel ansvarlighed, som vi vil formidle til eleverne? Dette svar kan vi finde i de epokale nøgleproblemer.

Den konkurrenceprægede ideologi, som præger folkeskolen i dag, hvor undervisningens indhold bliver styret af, hvad der er kompetencegivende og målbart, betyder, at lærerens dannelsessyn kan risikere at blive undergravet. Og hvad betyder dette for lærerrollen? Ifølge Poul Ricoeur er imitation og efterligning – *mimesis* – afgørende for al tilegnelse – dannelse som uddannelse (Kemp 2005:221). Læreren må have noget oprigtigt på hjertet, noget som han vil tilbyde eleverne at efterligne. Men hvis mantraet lyder, at eleverne skal danne sig selv på deres egne præmisser, og at lærerens dannelsessyn dermed gøres overflødig, så forsvinder denne tanke om *mimesis* helt ud af folkeskolen.

Folkeskolen mister i så fald en vigtig dimension, hvis ikke læreren får plads til at formidle holdninger og etiske værdier, der kan give et billede af, hvad *det gode liv* vil sige (Kemp 2005:223). Jeg mener, at det er vigtigt, at tiden vi bruger med børnene i folkeskolen anvendes til at skabe forståelse for en global samhørighed, simpelthen fordi den globale samhørighed har indflydelse for hver enkelt elev.

Hvis vi glemmer dannelsen, *det hele menneske* og *den alsidige udvikling*, som JR i mit interview ser sker, og kun interesserer os for det nyttige og konkurrencesterke menneske, risikerer vi da ikke, at moralske forestillinger på et tidspunkt ændrer sig eller helt negligeres? Johannes Sløk forklarer moral som en "(...)betegnelse for, hvad man i et givet samfund anser for rosværdige handlinger, man bør udføre, og forkastelige handlinger, som man bør udlade" (Sløk 1993:8). En moralnorm forsvares af en etik – f.eks. Kants pligtetik, som beskriver pligten til at behandle andre som et mål og ikke kun som et middel (Thomassen 1993:90;93). Hvis folkeskolen imidlertid ikke behandler etik i folkeskolen gennem med læreren som forbillede, så ses der er en umiddelbar risiko for, at moral og etik falder bort og tilbage står kun konkurrencestatens motto "den stærkeste overlever". Vi må sørge for at give en plausibel etisk forklaring på, hvorfor eleverne skal leve op til en moralnorm forankret i eksempelvis verdensborgerlig dannelse eller solidaritet, for ellers bliver disse moralnormer heller ikke

opfyldt. Den etiske og moralske opdragelse ser jeg som folkeskolens vigtigste opdragelsesopgave.

Konklusion

Tendensen på det politiske område er, at folkeskolen er en del af et uddannelsessystem, der har til sigte at give eleverne kompetencer så de på længere sigt kan gøre sig gældende på arbejdsmarkedet. Folkeskolens rolle bliver derfor først og fremmest, at tilegne eleverne faglighed færdigheder, som gør dem i stand til at fortsætte videre i uddannelsessystemet. Det vil være forkert at sige, at dannelse ikke prioriteres i folkeskolen, men balancen kan ses sådan, at uddannelse kommer før dannelse i skolens formål.

Som fremført i min analyse og diskussion mener jeg ikke, at folkeskolen udelukkende skal satse på uddannelse. Når fokus udelukkende bliver uddannelse, så bliver fagligheden prioriteret ud fra argumentet om, at faglighed er afgørende for videreuddannelse. At der skal være høj faglighed i folkeskolen er indiskutabelt, men argumentet og begrundelsen skal være den rigtige. Hvorfor skal eleverne lære at læse og regne? Svaret er, at eleverne skal bruge deres tilegnede kundskaber og færdigheder i arbejdet med et stof, som sætter nogle indre dannelsesprocesser i gang. Eleverne må præsenteres for et stof, så der sker en konfrontation og ikke fordi, at læsefærdigheder er en kvalitet i sig selv. Det er konfrontationen, som er afgørende.

I dagens folkeskole er dannelse op til den enkelte elev i form af selvdannelse. Dette er en afspejling af de strukturer der definerer det senmoderne samfund – institutionaliseringen, traditionernes forsvinden og globaliseringen.

Jeg mener, at dannelse ikke blot må være op til den enkelte elev, da det i mine øjne udsætter dem for en risiko for at blive marginaliseret i tilfælde af, at selvdannelsesprojektet mislykkedes. Derfor ser jeg dannelsesopgaven ligge på lærerens og skolens skuldre. Dannelse må ikke blot være op til den enkelte elev.

Selvdannelse udspringer af individualiseringen i samfundet, men kommer til at skabe en form for *elite*, der evner at skelne lavkultur fra finkultur. Med andre ord er der altså risiko for, at de der ikke på egen hånd kan udforme deres dannelse, ikke bliver udviklede som mennesker. At gøre dannelse til elevens eget ansvar vil i mine øjne være det samme, som at gøre eleven ansvarlig for eventuel fiasko i den forbindelse.

Verdensborgeren som dannelsesideal er en smule abstrakt, men jeg mener på trods af dette, at det er det ideal, som folkeskolen må danne efter. Folkeskolens formål bør være forankret i

den pædagogiske filosofi, og ikke kun hvad der er godt for arbejdsmarkedet. Skolen og faget kristendomskundskab skal være frirum i den enkelte elevs opvoksende liv, så eleverne kan dannes til at blive i stand til at tage del i samfundet.

Derfor ser jeg, at dannelsesidealet være må verdensborgeren i højere grad end eksempelvis selvdannelse.

Undervisningen i kristendomskundskab kan præges af dette ideal ved at arbejde med emner vedrørende nøgleproblemer, som eksempelvis kan være et forløb om etik, livsopfattelse og menneskerettigheder. Ligeledes må undervisningen have en anerkendende pædagogisk tilgang, og der må være fokus på at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer. Jeg ser desuden fagets styrke i, at de møder nogle eksistentielle og almenmenneskelige problemstillinger, som de måske ikke møder andre steder.

Litteraturliste

- Agergaard, Karsten 2010: *Indhold*. I: Brodersen, Peter; Laursen, Per Fibæk; Agergaard, Karsten; Nielsen, Niels Grønbæk; Andersen, Frans Ørsted: *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. 1. udgave, 3. oplag. Gyldendal.
- Brodersen, Peter 2010: *Undervisning*. I: Brodersen, Peter; Laursen, Per Fibæk; Agergaard, Karsten; Nielsen, Niels Grønbæk; Andersen, Frans Ørsted: *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. 1. udgave, 3. oplag. Gyldendal.
- Bryam, Michael 2000: *Evaluering af interkulturel kompetence*. I: *Sprogforum*. Nr. 18, januar, 2000. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik.
- Buchardt, Mette 2006a: *Hvad er fagdidaktik?* I: Buchardt, Mette (red.): *Religionsdidaktik*. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal.
- Buchardt, Mette 2006b: *Kristendoms status i kristendomskundskab: Norm eller indhold* I: Buchardt, Mette (red.): *Religionsdidaktik*. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal.
- Bundgaard, Helle 2006: *Et antropologisk blik på kultur*. I: Karrabæk, Martha: *Tosprogede børn i det danske samfund*. Hans Reitzel Forlag.
- Böwadt, Pia 2006: *Livsfilosofisk og eksistentiel undervisning*. I: Buchardt, Mette (red.): *Religionsdidaktik*. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal.
- Gregersen, Camilla og Mikkelsen, Stinus Storm 2007: *Ingen arme, ingen kager!* Forlaget Unge Pædagoger.
- Hammershøj, Lars Geer 2001: *Selvdannelse og smag for viden*. DPT, 1.
- Hansen, Finn Thorbjørn 2000: *Den sokratiske dialoggruppe*. 1. Udgave, 1. Oplag. Gyldendal.
- Hinge, Helle 2006: *Didaktik og dannelse*. I: Buchardt, Mette (red.): *Religionsdidaktik*. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal.
- Hippe, Else 2010: *Dimensioner i didaktikbegrebet*. I: Hiim, Hilde og Hippe, Else: *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. Gyldendals Lærerbibliotek.
- Hermann, Stefan 2000: *Anthony Giddens*. I: Olesen, Søren Gytz & Pedersen, Peter Møller: *Pædagogik i et sociologiske perspektiv*. Forlaget PUC.
- Hermann, Stefan 2007: *Magt og oplysning – folkeskolen 1950 – 2006*.
- Jensen, Ole Reinhold og Høgh, Mona 2009: *Billeder*. I: Nortvig, Anne-Mette og Høgh, Mona: *Metoder i kristendomskundskab*. Alinea
- Juul, Henrik 2011: *Pædagogisk teori – et overblik*. I: Kristensen,

Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk: *Gyldendals pædagogik håndbog. Otte tilgange til pædagogik*. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal.

Kemp, Peter 2005: *Verdensborgeren som pædagogisk politisk ideal*. Hans Reitzels Forlag.

Kemp, Peter 2012: *Filosofiens Verden*. 1. udgave, 3. oplag. Tiderne Skifter.

Kemp, Peter 2013: *Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. 2. reviderede udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Kjær, Rasmus 2010: *Pragmatisk pædagogik – mellem selvdannelse og kosmopolitisme*. 1. udgave. Forlaget Klim.

Kvale, Steiner 2009: *Interview*. 2. Udgave, 2. Oplag. Hans Reitzel Forlag.

Laursen, Per Fibæk 2006: *Hvad virker i undervisningen?* Fagbladet Folkeskolen. Maj 2006.

Laursen, Per Fibæk 2010: *Grundopfattelser af undervisning og tre didaktiske modeller*. I: Brodersen, Peter; Laursen, Per Fibæk; Agergaard, Karsten; Nielsen, Niels Grønbæk; Andersen, Frans Ørsted: *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. 1. udgave, 3. oplag. Gyldendals Lærerbibliotek.

Laursen, Per Fibæk 2011: *Didaktik: Planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning*. I: Kristensen, Hans Jørgen og Laursen, Per Fibæk: *Gyldendals pædagogik håndbog. Otte tilgange til pædagogik*. 1. udgave, 2. oplag. Gyldendals Lærerbibliotek.

Nordenbo, Sven Erik 2011: *Dannelse, kompetence og uddannelse*. I: Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk: *Gyldendals pædagogik håndbog. Otte tilgange til pædagogik*. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal.

Norvig, Anne-Mette 2009: *Filosofisk samtale*. I Norvig, Anne-Mette og Høgh, Mona: *Metoder i kristendomskundskab*. 1. udgave, 1. oplag. Alinea.

Pedersen, Ove K. 2011: *Konkurrencestaten*. Hans Reitzel Forlag.

Rasmussen, Jens 2011: *Moderne pædagogik – forskning, profession, praksis*. I: Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk: *Gyldendals pædagogik håndbog. Otte tilgange til pædagogik*. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal.

Rasmussen, Jens Heise 2013: *Hvad er religion?* I: Bogisch, Britta og Kornholt, Britta: *KLM på tværs – sociologisk, historiske og filosofiske perspektiver*. Samfundslitteratur.

Ritchie, Tom 2006: *Om anerkendelse og læring*. I: Ritchie, Tom: *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*. Billesø og Baltzer.

Skovmand, Knud 2006: *Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser i kristendomskundskab*.

- I: Buchardt, Mette (red.): *Religionsdidaktik*. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal.
- Schnack, Karsten 2011: *Dannelsesbebreget i skolen*. I: Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk: *Gyldendals pædagogik håndbog. Otte tilgange til pædagogik*. 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal.
- Søgaard, Lise 2013: *Må en lærer formidle en religiøs oplevelse til børn?* På: Kristeligt-dagblad.dk 12. september.
- Thejsen, Thorkild 2009: *Kampen om folkeskolens formål*. Folkeskolen.dk.
- Thurén, Torsten 2008: *Videnskabsteori for begyndere*. 2. udgave, 4. oplag. Rosinante.
- Tonsberg, Signe 2014: *Når evidens rykker ind på grøn stue*. Asterisk 69. Institut for Uddannelse og Pædagogik. DPU.
- Undervisningsministeriet 2014: *Bekendtgørelse af lov om folkeskole*.
- Wilken, Lisanne 2007: Pierre Bourdieu. Roskilde Universitetsforlag.