

# Religionsfagets dannelsepotentiale indenfor rammerne af tæt tværfagligt samarbejde med skolens øvrige kulturfag

*Bachelorprojekt af Brian Frænde v. Læruddannelsen på UCC*

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b>	<b>3</b>
<b>Problemformulering</b>	<b>4</b>
<b>Metodologi og empiri</b>	<b>5</b>
<b>Læsevejledning</b>	<b>7</b>
<b>Teori</b>	<b>8</b>
<b>Relationsmodellen</b>	<b>8</b>
<b>Religionsbegrebet</b>	<b>8</b>
<b>Ninian Smarts religionsmodel</b>	<b>9</b>
<b>Fagdidaktik og fagdidaktiske tilgange</b>	<b>9</b>
<b>Teorien om kvalificeret selvbestemmelse</b>	<b>11</b>
<b>Religionsfagets fagsyn</b>	<b>13</b>
Det eksistentielle fagsyn	13
Det kulturelle fagsyn	14
Det kritiske fagsyn	14
<b>Analyse af det tværfaglige samarbejde mellem kulturfagene</b>	<b>15</b>
<b>De tværfaglige kategorier</b>	<b>15</b>
<b>Teamsamarbejdets struktur</b>	<b>16</b>
<b>Tværfaglighed og udvikling af selvreferentiel tilværelseskompetence</b>	<b>16</b>
<b>Delkonklusion</b>	<b>17</b>
<b>HKS-samarbejdets påvirkning på religionsfaget</b>	<b>18</b>
<b>Analyse af undervisningsforløb om Israel-Palæstina konflikten</b>	<b>18</b>
Rammefaktorer og læringsforudsætninger	18
Analyse af undervisningens mål, indhold og arbejdsmetoder	20
Forløbets bidrag til elevens dannelse mod kvalificeret selvbestemmelse	23
Opsummering	24
<b>Perspektivering til øvrige tværfaglige forløb</b>	<b>25</b>

Opsummering _____	26
<b>Handleorienteret diskussion _____</b>	<b>26</b>
<b>Afsluttende sammenfatning _____</b>	<b>28</b>
<b>Litteraturliste _____</b>	<b>29</b>
<b>Anvendt litteratur _____</b>	<b>29</b>
<b>Indholdskilder fra undervisningsforløb _____</b>	<b>31</b>
<b>Bilag 1: Interview med religionslæreren _____</b>	<b>32</b>
<b>Bilag 2: Interview med fokusgrupper _____</b>	<b>34</b>
<b>Bilag 3: Interview med censor fra den fælles prøve _____</b>	<b>36</b>
<b>Bilag 4: HKS-fagets årsplan _____</b>	<b>38</b>
<b>Bilag 5: Tværfagligt forløb om Israel-Palæstina konflikten _____</b>	<b>39</b>
<b>Bilag 6: Tværfaglige forløb om Globalisering og Det Gode Liv _____</b>	<b>43</b>

## Indledning

I 2014 blev der af Folkeskoleforligskredsen truffet beslutning om at igangsætte 12 overordnede initiativer til videreudvikling af folkeskolens prøver. En af disse overordnede initiativer inkluderende en samlet prøve for fagene *historie, samfundsfag* og eventuelt *kristendomskundskab*. Der ligger i undervisningsministeriets vejledning til forsøgsordningen vægt på, at en sideløbende intention er at skolerne også retter fokus mod en mere tværfaglig undervisnings- og arbejdsform som skal lede op til selve den samlede prøve i *kulturfagene*. Inspireret af dette valgte fagteamet omkring de tre kulturfag på en dansk folkeskole, at iværksætte et forsøg, hvor kulturfagene for skolens tre 9. klasser, blev slået sammen til ét fag med titlen HKS.

At undervisningen i folkeskolen bør veksle mellem mono-faglige og tværfaglige forløb ses i folkeskolelovens kapitel 2 §5, hvor der lægges vægt på en vekslen mellem monofaglige og tværfaglige forløb, så eleven dels tilegner sig *de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer* og dels får *mulighed for at anvende og udbygge de tilegnede kundskaber og færdigheder gennem undervisningen i tværgående emner og problemstillinger* (Retsinformation.dk, 2017). For faget kristendomskundskab er der ifølge fagets vejledning en lang tradition for tværfagligt samarbejde som dels bundes i fagets lave timetal, men også pga. sit helhedssyn på mennesket og verden (UVM, 2018a; Tværfagligt samarbejde). Arbejdet med tværfaglige emner i skolen er altså dels et lovkrav, men også udtryk for fagdidaktisk tradition i religionsfaget. Et så vidtgående tværfagligt initiativ som der blev iværksat på empiriskolen, må dog siges at være en anomali, hvorfor det bliver interessant at undersøge hvordan dette påvirker religionsfagets dannelsespotentiale.

Skolen har som institution et dobbelt formål; den skal dels *uddanne* men også *danne* eleverne. Dette dobbelte sigte kan rummes af Jan Tønnesvangs dannelsese teori om kvalificeret selvbestemmelse, gennem hvilket læreren kan støtte eleven i arbejdet med fire tilværelseskompetencer der både rummer en videns og en handlings- eller værensside, i en henholdsvis ydre- og indadrettet dimension (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Afhængig af hvilket fagsyn der ligger til grund for religionsundervisningen, samt hvilke fagdidaktiske tilgange der vægtes, kan læreren på forskellig vis bidrage til elevens udvikling i retning af dette dannelsesideal.

Som lærer-trainee på den pågældende skole, har jeg fået indsigt i hvordan et så vidtgående tværfagligt engagement, som rammefaktor for religionsfaget, har været med til at påvirke religionslærerens didaktik. Gennem deltagerobservationer fik jeg hurtigt en fornemmelse af, at religionslærerens fagdidaktiske tilgang blev påvirket af det tværfaglige samarbejde. For bedre at kunne kvalificere min viden om hvad der egentlig var på spil, valgte jeg at dedikere dette bachelorprojekt til en undersøgelse af hvorfor og hvordan religionslærerens didaktiske tilgange til faget blev påvirket (Buchardt, 2016a). Eftersom de fagdidaktiske tilgange har betydning for lærerens valg af undervisningens indhold, mål og metoder, vil dette have direkte indflydelse på hvilken læring og dannelse eleven får adgang til gennem undervisningen (ibid.).

Nærværende bachelorprojekt har givet mig mulighed for at træde et skridt tilbage og foretage et casestudie af det sidste års undervisningspraksis på empiriskolen, og afprøve min hypotese om, at religionsfaget gennem dette tværfaglige samarbejde, bliver trukket i en særligt religionssociologisk retning (Böwadt, 2016a).

Da man som lærer altid må holde sig for øje hvad det er for en plads det enkelte fag skal spille i skolen, og hvilken dannelse dette skal bidrage med som fag i skolens fagrække, har jeg fundet det interessant at undersøge, hvordan det tværfaglige kan positioneres i forhold til religionsfagets forskellige fagsyn (Olesen, 2016). Det overordnede mål for dette bachelorprojekt bliver derved, at undersøge, hvordan religionsfaget i den konkrete case om HKS-samarbejdet er blevet praktiseret, og dermed har bidraget til elevernes dannelse i retning af kvalificeret selvbestemmelse. Hermed kan undersøgelsen fremadrettet bidrage til at både jeg selv og andre religionslærere kritisk kan forholde sig til muligheder og udfordringer ved så tæt tværfagligt samarbejde med skolens øvrige kulturfag, alt afhængig af hvilket fagsyn man abonnerer på, og hvilken rolle man mener religionsfaget skal spille som fag i skolens fagrække (Olesen, 2016).

## Problemformulering

Ud fra ovenstående problemstilling har jeg fundet det relevant at besvare følgende problemformulering:

- **Hvordan kan religionslæreren, indenfor rammerne af et tæt tværfagligt samarbejde med skolens øvrige kulturfag, og den vægtning af fagdidaktiske tilgange som dette fordrer, bidrage med dannelse i retning af kvalificeret selvbestemmelse?**

## Metodologi og empiri

I det følgende vil jeg kort redegøre for min forskningsmæssige position, metodologi til empiriindsamling, samt hvorledes den udvalgte teori er med til at kvalificere min analyse.

Projektets forskningsmæssige position hører ind under casestudiets tradition. Det tværfaglige tiltag som fremgår af indledningen fungerer dermed som et konkret udgangspunkt for undersøgelse af pædagogisk praksis (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 80-83). Målet ved at anvende denne case er at skabe ny viden om de forhold og mekanismer, som har betydning for den pædagogiske praksis, hvilket gøres via analyse med opgavens bærende teori. Styrken ved casestudiet er ikke at skabe generaliserbare konklusioner, men snarere at opnå viden om hvad der foregår i udvalgte konkrete sammenhænge, for at kunne danne baggrund for nye spørgsmål og underen (ibid.). En kritik der kan rettes mod casearbejdet, kan være den manglende afstand mellem det der undersøges og den undersøgende. Denne faldgruppe har jeg søgt at modarbejde gennem mine metoder for indsamling af empiri.

Min empiri er primært indsamlet via et udvalg af kvalitative undersøgelser, som på forskellig vis har været med til at kvalificere min forståelse af den virkelighed jeg har søgt at afdække (Mottelson & Muschinsky, 2017).

### De metoder jeg har gjort brug af omfatter;

- Deltagerobservationer.
- Kvalitativt forskningsinterview af fagteamets religionslærer.
- Kvalitative forskningsinterviews af elever i fokusgrupper.
- Kvalitativt forskningsinterview af censor under samlede prøver.
- Dokumentanalyse af årsplan for HKS-faget.
- Dokumentanalyse af konkret undervisningsforløb om Israel-Palæstina konflikten.

Som lærer-trainee på empiriskolen har jeg været i en privilegeret position, hvor jeg gennem størstedelen af et skoleår har kunnet foretage undersøgelser af praksis som deltagende observatør (ibid.). Med en bevidsthed om at jeg gennem min deltagelse også har været med til at påvirke praksis, ligesom viden fra observationerne ikke er neutrale men også konstrueret af mig som observatør, har jeg søgt at triangulere min viden gennem en række andre undersøgelsesmetoder. Mine deltager-observationer har særligt været med til at kvalificere min viden om hvad der var interessant at rette fokus mod, ligesom den har bidraget med en stor mængde viden som jeg har søgt at undersøge dybere via andre kilder.

Mine deltagerobservationer har været med til at forme mine hypoteser om, at religionsfaget påvirkes af et så tæt samarbejde med historie og samfundsfag som der har været tilfældet på empiriskolen. Hypotesen er blevet fremstillet ved at jeg bevidst har reflekteret over oplevelser i praksis, som jeg har søgt at undersøge gennem min teoretiske viden om bl.a. religionsfagets fagdidaktik. Dette er udtryk for en induktiv bevægelse (Hinge, 2016). Ud fra denne første hypotese har jeg mere målrettet kunnet konkretisere min problemstilling og foretaget undersøgelser af praksis.

Via et kvalitativt forskningsinterview af fagteamets faste religionslærer har jeg fået indblik i religionslærerens oplevelse og erfaringer med praksis (Mottelson & Muschinsky, 2017). Gennem kvalitative forskningsinterviews af elever, har jeg fået kendskab til deres oplevelser og erfaringer med praksis (ibid.). Elev-interviews er blevet udført i fokusgrupper med to elever fra to af årgangens klasser. Velvidende at en undersøgelse foretaget på en enkelt skole, og af en enkelt årgangs undervisning, kun kan bidrage med viden om et lille udsnit af virkeligheden, har også interviewet en lærer der under forsøgsperioden har været censor på afgangsprøver med en samlet prøve for kulturfagene.

Alle interviews er blevet optaget og transskriberet i fuld længde. Herefter har jeg gennemgået transskriberingen og udvalgt centrale fund. Disse præsenteres i deres kontekst i følgende bilag;

- *Bilag 1: Interview med religionslæreren.*
- *Bilag 2: Interview med fokusgrupper.*
- *Bilag 3: Interview med censor under den fælles prøve.*
- *Bilag 4: HKS-samarbejdets årsplan.*
- *Bilag 5: Tværfagligt forløb om Israel-Palæstina konflikten.*
- *Bilag 6: Tværfaglige forløb om Globalisering og Det gode liv.*

For at korrigere for de forskellige undersøgelser udfordringer jeg har valgt at triangulere min indsamling af empiri (Mottelson & Muschinsky, 2017). Gennem interviews har jeg søgt at supplere egne observationer, for derefter at undersøge om de forhold der omtales i interview kan bekræftes via dokumentanalyse af årsplanen og konkrete undervisningsforløb fra HKS-faget. De nævnte dokumenter udgør projektarbejdets kvantitative empirikilder, ved at give indblik i fx mængden af forskellige kilder i undervisningsforløbet. Indholdskilder fra de behandlede forløb optræder med henvisninger og links i litteraturlisten.

## Læsevejledning

Jeg vil herunder kortfattet formulere, hvordan jeg via de følgende afsnit søger at besvare min problemformulering.

### **Teoriafsnit**

Her udfoldes centrale begreber og teorier som er bærende for projektets analyser. I afsnittet udfoldes Hiim og HIPPES relationsmodel, Ninian Smarts religionsmodel, religionsbegrebet, en række fagdidaktiske tilgange, begrebet fagsyn og Jan Tønnesvangs teori om kvalificeret selvbestemmelse.

### **Del 1: Analyse af det tværfaglige samarbejde**

I opgavens første del vil jeg med inddragelse af Jens Jørgen Kristensens (2017) fire kategorier for tværfaglighed i skolen, præcisere hvilken form for tværfaglighed der er blevet praktiseret i forbindelse med HKS-samarbejdet. Jeg vil endvidere tydeliggøre hvordan fagteamet har samarbejdet om de fire didaktiske faser planlægning på års- og semester niveau, forberedelse af undervisning, gennemførelse af undervisning, samt evaluering af undervisning (Jensen, 2016). På baggrund af dette vil jeg med inddragelse af Hiim og HIPPES relationsmodel vise hvorfor det tværfaglige samarbejde bliver en relevant rammefaktor i relation til religionslærerens undervisningspraksis.

### **Del 2: Analyse af religionsundervisningen indenfor rammerne af HKS-samarbejdet**

I denne del af opgaven vil jeg illustrere hvordan religionslærerens fagdidaktiske tilgang påvirkes af det tværfaglige samarbejde. Dette vil jeg gøre gennem en analyse af et eksemplarisk forløb om Israel-Palæstina konflikten. For at skabe et mere nuanceret syn perspektiveres til årsplanens øvrige tværfaglige forløb. Sigtet med analysen er at finde frem til hvilke af religionsfagets fagdidaktiske tilgange der indenfor rammerne af HKS-samarbejdet, er blevet vægtet højest, samt hvilket dannelsepotentiale dette medfører.

### **Del 3: Handlingsorienteret diskussion**

Her foretages en diskussion over muligheder og udfordringer, i relation til religionslærerens indtræden i et tæt tværfagligt samarbejde med fagene historie og samfundsfag. Diskussionen vil således kunne anvendes til at skærpe religionslærerens opmærksomhed på, hvad denne bør være opmærksom på, hvis der skal arbejdes indenfor så tættest tværfaglige rammer, som det har været tilfældet i HKS-samarbejdet. Begrebet fagsyn, samt Olesens (2016) tre forslag til fagsyn, vil i diskussionen anvendes som strukturerende perspektiver på dannelsehorisonter for faget.

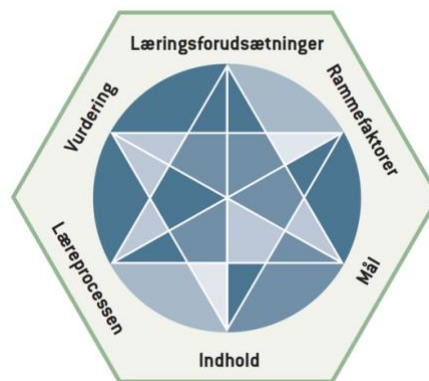


## Teori

Jeg vil herunder kort redegøre for opgavens bærende teoretiske begreber og modeller.

### Relationsmodellen

Hiim og Hippes relationsmodel er en didaktisk analysemodel som tager udgangspunkt i det brede didaktik begreb (Buchardt, 2016). Her anses undervisningspraksis som et samspil mellem en række forskellige faktorer som er internt afhængige og altså derfor påvirker hinanden. Relationsmodellen tager udgangspunkt i kategorierne *læringsforudsætninger*, *rammefaktorer*, *mål*, *indhold*, *læreprocesser* og *vurdering* (Jensen, 2016). At kategorierne påvirker hinanden betyder, at såfremt en rammefaktor fx ændres, vil dette påvirke modellens øvrige kategorier. Jeg vil i nærværende opgave dels benytte mig af modellen til at skabe struktur over de didaktiske kategorier som gør sig gældende i undervisningspraksis, ligesom jeg vil anvende den til at illustrere hvorledes særligt tværfagligt arbejde som rammefaktor påvirker de øvrige kategorier i konkret religionsfaglig undervisning.



### Religionsbegrebet

I en definition af religionsbegrebet kan det være hensigtsmæssigt at skelne mellem to forskellige forståelser, nemlig en *substantiel* og en *funktionel* forståelse af religion (Barret, Jellesen & Stockholm, 2016). I den førstnævnte er der særligt fokus på hvad religion *er*, mens der i sidstnævnte er fokus på hvilken funktion religion har, altså hvad religion *gør* (ibid.). Det være sig på både samfunds- og individniveau. Paul Tillichs begreb *den religiøse dimension*, som er et bærende begreb i både fagets formål og forenklede fælles mål, er udtryk for en substantiel forståelse af religion. Af Tillich formuleres det at være religiøs som *at man spørger lidenskabeligt efter livets mening* (ibid.). Et funktionelt bud på religion finder vi hos antropologen Clifford Geertz som beskriver religion på følgende måde; "1) *et symbolsystem, der fungerer på den måde, at det etablerer* 2) *magtfulde, dybtgående og vedvarende sindstilstande og motiverer mennesket ved* 3) *at formulere opfattelser af generel tilværelsens orden og ved* 4) *at forsyne disse opfattelser med en sådan aura af faktualitet, at* 5) *sindstilstandene og motiverne forekommer enestående virkelige"* (Geertz i Barret et al., 2016). Foruden disse to forståelser – den substantielle og funktionelle – findes dog også en mellemting, hvor religion betragtes som udtryk for menneskets trang til at tyde tilværelsen eksistentielt i *relation* til noget metafysisk eller helligt, men hvor der fastholdes en vigtighed af religionens sociale og kommunikative elementer, hvor religion *også* betragtes som en livsform (Barret, et al., 2016).

Ovenstående vil blive benyttet i analysen af religionslærerens undervisningspraksis, med det sigte at undersøge, hvorvidt det tætte samarbejde med historie og samfundsfag, gør at undervisningen giver udtryk for en særlig forståelse af religion.

## Ninian Smarts religionsmodel

Modellen er ikke en religionsdefinition, men peger ifølge Smart på de karakteristika der ofte vil være til stede, når man skal beskrive religion (Barret et al., 2016). De 7 dimensioner som Smart fremhæver, fremgår af modellen her til højre, og er her hentet fra *Vejledning for faget kristendomskundskab* (UVM, 2018a). Smarts model kan didaktisk anvendes til at tydeliggøre de centrale områder, som religioner typisk indeholder (Barret et al., 2016). For at kunne vurdere hvorvidt religionsundervisningen i kontekst af det nære tværfaglige samarbejde, er blevet trukket i en særlig retning, vil jeg i nærværende opgave anvende Smarts model til at analysere, om der i undervisningen er blevet lagt særlig vægt på en enkelte af modellens kategorier.



## Fagdidaktik og fagdidaktiske tilgange

Fagdidaktikken kan ikke blot betragtes som summen af den almene didaktik og de videnskabsfag som relaterer sig til skolens fag (Buchardt, 2016). Fagdidaktikken er snarere et relationelt begreb, som opstår i mødet mellem *almen didaktikken, videnskabsfaget og skolen som institution* (ibid.). Herved sker en rekontekstualisering fra videnskabsfag til skolefag. Indenfor religionsfaget arbejder man med en række *fagdidaktiske tilgange* som på hver sin vis vægter det didaktiske arbejde med fx *indhold, metoder og mål* forskelligt. Læreren er ikke som sådan låst til enkelt tilgang, ligesom flere tilgange vil kunne spores i de fleste lærermidler og de fleste læreres undervisningspraksis. Både på års-, forløbs- og lektionsniveau. De forskellige fagdidaktiske tilgange bidrager - gennem lærerens valg af indhold, mål og metode - til en særlig læring og dannelse (Buchardt, 2016). De fagdidaktiske tilgange kan groft kategoriseres i to grupper, afhængig af om underviseren støtter sig til den religionsfænomenologiske/livsfilosofiske position eller den religionsvidenskabelige/religionssociologiske tilgang (Koed & Hvithamar, 2017).

Koed og Hvitamar (2017) bidrager i bogen *Kulturfagenes Didaktik* med følgende skema som illustrer de religionsfagets fagdidaktiske positioner således;

	Tilgange og metoder	Metodens fokus	Centrum for undervisningen	Eksempel i undervisningen
Religionsfænomenologisk/ livsfilosofisk position	<u>Fænomenologisk/ hermeneutisk</u>	Livsfilosofi, spørgsmålet om det gode liv, erkendelse, elevens refleksion.	Elev	Religiøs dimension og etiske spørgsmål om fx det onde eller kærlighed.
	<u>Narrativ</u>	Indlevelse gennem fortællinger fra kulturen.	Stof og elev	Den barmhjertige samaritaner som eksempel på venskab.
	<u>Æstetisk</u>	Praktisk-musiske aktiviteter	Stof og elev	Meditativ musik som eksempel på religiøs kilde.
	<u>Biografisk</u>	Historisk, indlevende	Stof	Mohammeds liv i historiske kilder og religiøse myter
Religionsvidenskabelig/ sociologisk position	<u>Historisk-kritisk</u>	Historisk udvikling og sammenhæng, analyse og kritik af kilder	Stof	Munkebevægelsens udvikling.
	<u>Komparativ</u>	Komparativ analyse af religiøse fænomener.	Stof	Overgangsritualer i hhv. kristendom, islam og buddhisme.
	<u>Religions-sociologisk</u>	Menneskets relation til samfundets religiøse udtryk.	Stof	Folkekirkens faldende medlemstal og årsag hertil.

For at uddybe ovenstående tilgange kan nævnes, at den religions-sociologiske tilgang knytter sig til *religionssociologien* som videnskabsfag og er optaget af hvordan religion og samfund påvirker hinanden, ligesom den primært er optaget af et funktionelt religionssyn (Böwadt, 2016). Med den komparative tilgang arbejdes horisontalt (mellem forskellige religioner) eller vertikalt (indenfor en religion) sammenlignende, fx med udgangspunkt i Smarts kategorier (Hinge, 2016). Den historisk-kritiske tilgang er optaget af det diakrone perspektiv på tekster knyttet til religion (Buchardt, 2016) og i den biografiske tilgang er der fokus på enten fiktive eller faktiske personers levede liv (UVM, 2018a). Den egentlige æstetiske tilgang til forståelsen af religion findes i ritualiseringen, men eftersom indøvelse af religiøs praksis ligger udenfor skolens virke, vil det man opfatter som den æstetiske tilgang snarere være en inddragelse af praktisk-musiske aktiviteter eller genstande i undervisningen (UVM, 2018a). I den narrative tilgang er der fokus på de forskellige religioners fortællinger, som gennem læsning kan bidrage til en tolkning af tilværelsen (Böwadt, 2016), og i den fænomenologisk/hermeneutiske handler det om at gøre sig opmærksom på sine omgivelser og gennem en filosofierende vej indkredse betydningen af forskellige fænomener, begreber, genstande og situationer (UVM, 2018a). Denne sidste tilgang er præget af en livsfilosofisk tradition, som i dansk kontekst udspringer af en Grundtvigsk dikotomi

mellem liv og død (Böwadt, 2016). En central tænker indenfor den danske livsfilosofi er Løgstrup, og præmissen for optagetheden af menneskets tilværelse er at *meningen* er der på forhånd, givet i og med det skabte liv (ibid). I kontrast hertil ses eksistensfilosofien og den eksistentielle undervisningen, hvor meningen ikke som udgangspunkt er givet (ibid.). De forskellige tilganges vægtning af hhv. *materiel* og *formel* dannelse har betydning for lærerens valg af indhold og arbejdsformer, og vil dermed også have indflydelse på hvilken læring og dannelse eleven har mulighed for at opnå gennem læringssituationen (Koed & Hvithamar, 2017).

Ovenstående teori vil blive anvendt i relation til min analyse af undervisningsforløbet om Israel-Palæstina konflikten, samt i den efterfølgende diskussion over muligheder og udfordringer i det tætte tværfaglige samarbejde mellem fagene kristendomskundskab, historie og samfundsfag.

## Teorien om kvalificeret selvbestemmelse

Med Jan Tønnesvangs teori om *kvalificeret selvbestemmelse* betragtes dannelse som et ståsted der knyttes an til udviklingen af fire tilværelseskompetencer, relateret til fire grundlæggende tilværelsesdimensioner (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Kvalificeret selvbestemmelse kan ses som et dannelseseoretisk rammebegreb der vægter både almindelse, uddannelse, person og faglighed. Teorien rummer 4 tilværelseskompetencer der alle har et videns aspekt og et enten handlings- eller værens aspekt, afhængig af om der er tale om arbejde med udadrettet eller indadrettet kvalificering. De 4 tilværelseskompetencer udfoldes af Tønnesvang og Hedegaard (2015) som;

### 1. Teknisk tilværelseskompetence

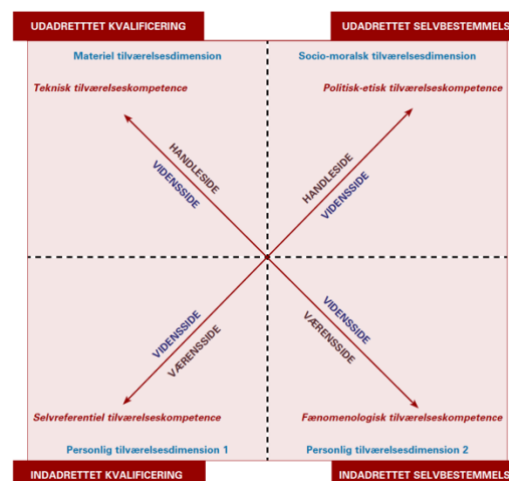
Hvor der er fokus på de *teknikker* som er nødvendige for at meste skolens fag.

### 2. Politisk-etisk tilværelseskompetence

Handler blandt andet om, at få kendskab til forhold i sine omgivelser og derved bane vej for udvikling af demokratiske kompetencer. Eleven må dels udvikle en viden om regulering af samvær med andre og de sociale funktionsmåder og dels kunne handle ud fra denne viden. Tilværelseskompetencen giver eleven mulighed for at forholde sig til og handle ud fra det forhold, der ligger mellem individualitet og fællesskab på en både selvbestemmende og moralsk båret måde.

### 3. Selvreferentiel tilværelseskompetence

Denne tilværelseskompetence retter sig mod elevens evne til at se forbindelser på tværs af kontekster og herved se relevans og mening. Fx ved at få en forståelse af at viden i skolen danner grundlag for mødet med verden i en senere



fremtid, så viden både får en egenrelevans og en samfundsrelevans. Det handler endvidere om at eleven skal udvikle viden om sin måde at have omtanke for sig selv og andre, samt at kunne *være* med denne viden.

#### 4. Fænomenologisk tilværelseskompetence.

Denne tilværelseskompetence handler om elevens selvindsig. Det handler således om kompetencer til at opleve og forholde sig til og være i kontakt med sig selv, sine følelser og skyggesider, ligesom eksistentiel-etisk dømmekraft, integritet og udtryksevne er i fokus. Dannelsesprocessen sker især gennem kontakt med den personlige dybde.

I grundskolen arbejdes ifølge Tønnesvang med *almen tilværelseskompetence*, hvilket betragtes som en grundlæggende forberedelse til det at være en person i samfundet. Læreren kan således – gennem herover beskrevne tilværelseskompetencer – vejlede eleven til et højere dannelsesniveau ved at støtte denne i at udvikle måder at anskue sig selv, sit samfund og sin verden på (Tønnesvang & Hedegaard, 2015).

Tønnesvangs dannelsesteori og særligt de herover udfoldede tilværelseskompetencer, vil blive inddraget i projektets afsluttende diskussion over religionsfagets fagsyn og dannelsespotentialer i relation til det tværfaglige samarbejde mellem skolens kulturfag.

## Religionsfagets fagsyn

I formuleringen af et fagsyn er der tale om grundovervejelser som er med til at tydeliggøre fagets dannelsepotentialer og mål (Olesen, 2016). Der er altså tale om overvejelser man som professionel didaktiker må og skal gøre sig om det fag man underviser i. I praksis må ethvert fagsyn kunne rummes af den gældende lovgivning og øvrige bestemmelser som er gældende for fag og skole, hvorfor et fagsyn heller ikke kan etableres én gang for alle, men konstant er i udvikling – for både den enkelte lærer og i en bredere fag- og skolepolitisk diskurs – ligesom faget påvirkes af både dets historie, samt kulturelle og politiske aspekter i fagets samtid. I forhold til de sidste års udvikling frem til i dag kan siges, at faget lægger sig i forlængelse af en forståelse af faget som værende et *alment livsoplysnings- og dannelsesfag*, hvor der nu i tiltagende grad lægges vægt på en *øget faglighed* (Olesen, 2016).

Formuleringen af et fagsyn drejer sig om at forholde sig til to tæt forbundne forhold nemlig;

1. Hvordan begrunder man faget og dets plads i skolens fagrække og
2. hvilket overordnet perspektiv man tager afsæt i, når man formidler et faglige stof til eleverne. (Olesen, 2014).

Religionslærerens fagsyn handler i bund og grund om besvare det helt centrale spørgsmål; *hvorfor skal vi overhovedet have et religionsfag, og hvad skal eleverne i så fald have ud af det?*

Olesen (2016) opstiller 3 forskellige dannelsehorisonter som faget kan tale ind i. Om end disse ikke kan betragtes som udtømmende kategoriseringer, kan de bidrage med et strukturerende perspektiv der skærper opmærksomheden på forskellige aspekter ved, og diskurser om, faget. En given læreres fagsyn vil befinde sig et sted *mellem* de herunder beskrevne fagsyns-poler;

### Det eksistentielle fagsyn

Dette fagsyn vil ved at fremhæve det personligt orienterede og subjektive element i dannelsebestræbelsen, tjene til realisering af den del af fagets formål som siger at undervisningen skal muliggøre elevernes tilegnelse af viden og færdigheder *”der gør dem i stand til at forstå og forholde sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre”*. Mennesket betragtes som et *eksistensvæsen* hvis livsform er konstitueret omkring muligheden for gennem *selvbevidstheden* at indtræde i et alvorligt og forpligtende *selvforhold*. Dette gøres gennem arbejde med eksistensbegreber som fx *angst, ansvar, skyld, frihed, frelse* eller *gud/det absolutte*. (Olesen, 2016). I faget lægges her stor vægt på muligheden for at give eleverne blik og forståelse for betydningen af de enkelte religioners bud på tolkning af tilværelsen, idet de kan benyttes som et eksistentielt vokabularium som tilværelsens religiøse dimension stiller til rådighed for det enkelte elev. Man ser her faget som bidragende til *holdnings-, værdi- og identitetsdannelse* og det er fagets rummelighed i forhold til behandling af de eksistentielle livsspørgsmål der er med til at legitimere faget. Dette fagsyn vil gennem sine formale og materiale kategorier særligt understøtte elvens *fænomenologiske tilværelseskompetence*.

### Det kulturelle fagsyn

Dette fagsyn knytter særligt an til formålsformuleringens stk. 2 som fremhæver at eleverne skal *"tilegne sig viden om kristendom i historisk og nutidig sammenhæng samt om de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i vores kulturkreds. Derudover skal eleverne opnå viden om andre religioner og livsopfattelser"*. Mennesket betragtes som et historisk betinget væsen og der lægges vægt på en kobling mellem religions- og kulturhistorie. Religion anses som værende et af de mest kulturbærende og kulturformidlende fænomener (Olesen, 2016). Faget betragtes som et *oplysende kulturfag*, hvor den (personlige) holdnings-, værdi-, og identitetsdannelse i modsætning til det eksistentielle fagsyn vægtes som et mere indirekte afkast (ibid.). Dannelse søges gennem *kulturelle og historiske forestillinger*. Dette trækker således på en *klassisk material dannelsesteori* hvor fagets kanon – i form af fx bibelfortællinger – bidrager til elevens dannelse (Hinge, 2015).

### Det kritiske fagsyn

Fagsynet skiller sig ud fra de øvrige, da dette som udgangspunkt forholder sig kritisk til rammerne for religionsfaglig undervisning, og den praksis den lægger op til (Olesen, 2016). Tilhængerne af dette fagsyn ønsker ofte at give faget en anden profilering, eller alternativt at afskaffe det til fordel for et andet. Religion betragtes som en menneskelig konstruktion som tilvejebringer en mening med livet, og søges gerne undersøgt og forklaret gennem fx psykologiske, sociologiske eller samfundsøkonomiske tilgange. Skolens religionsfag betragtes som en eksponent for værdier, der medvirker til at formidle og opretholde særlige samfundsnormer og menneskeopfattelser, som kritikerne på forskellig vis er uenige i. En fortaler for dette fagsyn er bl.a. Mikael Rothstein som i stedet for religionsfaget ønsker et bredere og mere kritisk fag der reflekterer sig med kulturanalyse.

## Analyse af det tværfaglige samarbejde mellem kulturfagene

I denne delanalyse vil jeg rette fokus mod hvordan det tværfaglige samarbejde er blevet praktiseret af fagteamet omkring HKS-samarbejdet. Med udgangspunkt i dette vil jeg illustrere hvorfor dette får betydning for religionslærerens praksis som fagdidaktiker, samt hvorledes tværfaglighed kan bidrage til elevens dannelse i retning af kvalificeret selvbestemmelse.

### De tværfaglige kategorier

Skolens tværfaglige arbejde kan ifølge Kristensen (2017) inddeles i 3 forskellige kategorier som beskriver hvordan det tværfaglige samarbejde tilrettelægges i forhold til fag og arbejdsmetoder;

1. **A-faglig tværfaglighed**, hvor det enkelte fags mål og indhold ikke bevidst inddrages, men hvor elevernes aktiviteter særligt er i fokus.
2. **Formel tværfaglighed**, hvor der er fokus på de selvstændige fag, og hvad de hver kan byde på.
3. **Funktionel tværfaglighed**, hver fag og mål gøres tydelige i et anvendelsesperspektiv. Her lægges vægt på en problemorienteret tilgang til den måde, eleverne arbejder med stoffet på.

Fagteamets religionslærer gør mig i et interview opmærksom på, at en af intentionerne bag det tværfaglige HKS-samarbejdet var at arbejde *projektorienteret*. Det var endvidere en ambition for fagteamet at søge om at blive en del af forsøgsordningen med en *fællesprøve i kulturfagene*. Denne ansøgning blev dog afvist, da forsøget i skoleåret 2017-18 har været under evaluering efter to års forsøgsperiode. Fremfor et tværfagligt forløb rettet mod en fælles afgangsprøve, skulle fagteamets lærere altså forberede eleverne på udtræk af de monofaglige afgangsprøver. Dette medførte ifølge religionslæreren, at de i fagteamet vurderede det nødvendigt at skabe en *"tydeligere adskillelse mellem fagene"*, end det ellers havde været ambitionen. Fra mit fokusgruppeinterview med casens elever ved jeg, at disse reelt var forvirrede over både eksamensform og fagenes plads og opdeling i HKS, så dette tiltag i retning af formel tværfaglighed, har uden tvivl været en hjælp for eleverne i relation til forberedelse til den monofaglige prøve.

I religionslærerens udtalelser – som harmonerer med mine egne observationer – ses det, at der fra skoleårets start var en ambition om at HKS-samarbejdet skulle medføre hvad Kristensen (2017) betegner som *funktionel tværfaglighed*. Grudnet afgangsprøvens form bliver den tværfaglighed der praktiseres i stedet *formel tværfaglighed*. At der er tale om *formel* frem for *funktionel* kommer konkret til udtryk ved, at der i størstedelen af skoleårets forløb er blevet arbejdet med en værkstedsbaseret form, hvor eleverne har skulle behandle fx emnet *Globalisering* ud fra de respektive fagdiscipliner. Fagteamets ambitioner om en mere projektorienteret tilgang til undervisningen kolliderer altså med de formelle krav som her bliver styrende for undervisningspraksis.



## Teamsamarbejdets struktur

At undervisningspraksis bliver mere formelt tværfaglig sætter sig spor i fagteamets samarbejde. Religionslæreren udtaler således, at den fælles forberedelse primært har fundet sted i udarbejdelsen af den overordnede årsplan. Herudover er fagtemaet mødtes forud for hvert forløb og har diskuteret hvordan hvert enkelt fag ville behandle det fælles emne.

Ifølge international forskning kan en udstrakt grad af lærersamarbejde kobles til øget faglig læring blandt eleverne, ligesom hyppigheden af lærerens deltagelse i klasseteams fremmer faglige præstationer blandt eleverne (Jensen, 2016). Teamsamarbejdet kan ifølge Jensen foregå i 4 forskellige didaktiske faser som knytter sig til undervisningen. Disse fire faser udgør;

1. Planlægning af undervisning på års- eller semesterplan.
2. Forberedelse af undervisning for forløb, samt detaljeplanlægning.
3. Undervejs når undervisningen gennemføres.
4. Når undervisning efterfølgende analyseres og evalueres.

(Jensen, 2016)

På empiriskolen har teamsamarbejdet primært fundet sted i fase 1, delvist 2 og 4. Fagteamet har således fælles udarbejdet en årsplan, ligesom de har mødtes inden hvert forløb og diskuteret hvad det enkelte fag kunne byde ind med. Detaljeplanlægningen er herefter blevet udført af den ansvarlige faglærer, hvorfor fase 2 delvist kan ses som værende foretaget i fællesskab. Enkelte tilfælde stikker dog ud, nemlig forløbet *Flygtninge Dilemmaspil* samt den første undervisningsgang af forløbet om *Israel-Palæstina konflikten*. Her har fagteamet i fællesskab arbejdet i alle fire faser, ligesom der i de pågældende tilfælde har været tale om en *funktionel tværfaglighed*. At fagteamet ikke i højere grad er fælles om fase 2 skyldes ifølge religionslæreren, at det ikke ville give mening at forberede dette fælles, da de ikke er linjefagsuddannede i mere end deres eget fag. Dette ser jeg som harmonerende med den formelle tilgang til det tværfaglige samarbejde.

## Tværfaglighed og udvikling af selvreferentiel tilværelseskompetence

At eleverne arbejder tværfagligt med emner, ser jeg som understøttende for deres udvikling af *selvreferentiel tilværelseskompetence*. Gennem det formelle tværfaglige arbejde, ud fra et overordnet emne, har undervisningen således potentiale for at støtte eleven i at se forbindelser af viden på tværs af kontekster. En elev giver således i et fokusgruppeinterview udtryk for, at det tværfaglige samarbejde bidrager med *"forskellige synsvinkler på ting"*, hvilket jeg tolker som udtryk for ovenstående. Denne oplevelse er det dog ikke alle informanterne der deler. To elever giver således udtryk for at det har været svært at se en *"rød tråd"* mellem de forskellige fag i spil.

At det religionsfaglige stof sættes i relation til et bredere tværfagligt emne vil ligeledes kunne bidrage til at eleven opnår en forståelse af, at viden i skolen danner grundlag for mødet med verden i en senere fremtid, hvorfor den viden der arbejdes med både får en egen- og samfundsrelevans (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Dette sker bl.a. ved at der arbejdes med en given religion *i relation til* samfundet, i stedet for blot undervisning i en religion, uden at stoffet er rettet mod noget udenfor religionen selv. Jeg vurderer endvidere at denne dobbelte relevans vil kunne bidrage med en meningsfuld kontekst for det enkelte fag, hvilket kan bidrage med mere meningsfulde lærerprocesser, og derigennem skabe bedre rammer for elevernes læring. (Tanggaard, 2016).

## Delkonklusion

Jeg har herover vist hvordan det tværfaglige samarbejde på empiriskolen primært er kommet til udtryk i *formel tværfaglighed* hvor der er fokus på, hvad hvert enkelt fag kan bidrage med i relation til et fælles emne. Arbejdet under fælles emner kan bidrage med en meningsfuld ramme for religionsfaget, og dermed støtte elevens lærerprocesser, ligesom det har potential til at bidrage til udvikling af elevens *selvreferentielle tilværelseskompetencer*. Fagteamets samarbejde har været begrænset til planlægning af årsplanen, samt en dialog om hvordan det enkelte fag i sin detailplanlægning vil kunne bidrage til det overordnede emne. Årsplanenes emner bliver herved – set i lyst af Hiim og Hipps relationsmodel – en rammefaktor for religionsundervisningen, og vil dermed påvirke fagets øvrige didaktiske kategorier. Religionslærerens oplevelse af at faget bliver trukket i en særlig retning og er blevet mindre *”religions-religions-agtig”* indikere samme pointe. Hvad denne udtalelse kan ses som udtryk for, vil jeg undersøge i projektets næste del, hvor jeg gennem analyse af et eksemplarisk undervisningsforløb, som er gennemført i HKS-regi, vil undersøge hvordan religionsundervisningen er blevet praktiseret indenfor rammerne af HKS-samarbejdet.

## HKS-samarbejdets påvirkning på religionsfaget

Jeg viste herover, hvordan HKS-samarbejdet bliver en rammefaktor for religionslærerens praksis. Dette sker bl.a. gennem udarbejdelsen af en fælles årsplan, som bliver styrende for religionslærerens praksis. Jeg viste endvidere at det tværfaglige samarbejde fungerer således, at religionslæreren varetog detailplanlægningen af den religionsfaglige undervisning selvstændigt. Fra mit interview med religionslæreren ved jeg, at denne har oplevet at religionsfaget er blevet *"trukket i en særlig retning"* og at faget er blevet mindre *"religions-religions-agtigt"*. Disse udtalelser har gjort mig nysgerrig på hvordan HKS-samarbejdet, som rammefaktor, har påvirket religionsundervisningen. Jeg vil her først foretage en dybdegående analyse af et eksemplarisk forløb, hvorefter jeg gennem perspektivering til årsplanens øvrige tværfaglige forløb som religionsfaget har indgået i, vil undersøge om samme tendenser kan findes i disse.

### Analyse af undervisningsforløb om Israel-Palæstina konflikten

I det følgende vil jeg foretage en analyse af et eksemplarisk undervisningsforløb om Israel-Palæstina konflikten, her med særligt vægt på undervisningens indhold og mål. Forløbet om Israel-Palæstina konflikten er udvalgt som eksemplarisk forløb, da dette af både religionslæreren og eleverne fremhæves som et forløb hvor samarbejde mellem fagene oplevedes som relevant. For bedre at kunne kvalificere min viden om de tendenser jeg finder i praksis, vil jeg afslutningsvis perspektivere til årsplanens øvrige tværfaglige forløb. Sigtet med analysen er at tydeliggøre hvilke fagdidaktiske tilgange der har været i spil, hvilke dimensioner af de enkelte religioner der fokuseres på, og hvordan forløbet bidrager til elevens dannelse i retning af kvalificeret selvbestemmelse. Analysen vil herunder inddeles i to afsnit som dækker først rammefaktorer og læringsforudsætninger, hvorefter jeg vil dedikere størstedelen af analysen til undervisningens indhold og mål. Analysens bærende teori udgør de i teori afsnittet udfoldede teorier om religionsbegrebet, Smarts religionsmodel, afsnittet om fagdidaktiske tilgange samt Tønnesvangs teori om kvalificeret selvdannelse.

### Rammefaktorer og læringsforudsætninger

Der har til det samlede forløb om Israel-Palæstina konflikten (IPK) været afsat 16 lektioner fordelt over 4 uger. 4 lektioner er blevet benyttet til fælles introduktion, som jf. årsplanen gælder som samfundsfagslektioner, hvorefter hvert fag har haft 4 lektioner til rådighed. Disse er blevet struktureret således at hver af de 3 klasser har haft et fagspecifikt værksted om ugen med fx 4 lektioner kristendomskundskab i streg. Det har selvfølgelig varieret fra klasse til klasse, hvilken rækkefølge man har haft de enkelte værksteder i.

For religionslæreren har det været en rammefaktor, at undervisningen i det fagspecifikke indhold, relaterede sig til IPK som tværfagligt emne. Derudover har det været frit for den enkelte underviser at planlægge og afvikle undervisningen, så denne lever op til fagets fagformål og FFM.

Med den struktur det tværfaglige samarbejde har i dette forløb, vil det varierer hvilke læringsforudsætninger eleverne – på klasseniveau – møder til undervisning med. De vil alle have deltaget i de første fire introduktionslektioner, men

herefter vil det variere hvordan de har arbejdet med det overordnede emne. Den første gruppe religionslæreren arbejder med, vil derfor kun have haft introduktionsdagen, hvorimod den næste gruppe vil have arbejdet med IPK i enten historie eller samfundsfag, og sidste gruppe vil have arbejdet med emnet i både historie og samfundsfag, inden de skal arbejde med de religiøse aspekter, hvilket jeg ser som en didaktisk fordel. Fra mine fokusgruppeinterviews med elever ved jeg dog, at det for flere af dem har været svært at se en råd tråd mellem det der foregik i fagene. Kun en enkelt af de 4 elever fremhævede at se det som en fordel, at der kom *"flere perspektiver"* på det tværfaglige emne. At eleverne har svært ved at forbinde de tre fag i en formelt tværfaglig sammenhæng hører jeg også fra den informant der har været censor under den fælles prøve. Her var oplevelsen at det særligt var de fagligt dygtige elever – forstået som elever der typisk får 10 eller 12 – der præsterede at forbinde fagene. Dette tyder altså på, at man som lærer ikke automatisk kan forvente at eleverne kan forbinde det der sker på de forskellige værksteder. Kigger vi i undervisningsplanen for IPK-forløbet er det første punkt et *'recap om religion i Israel-Palæstine'*. Her italesættes altså elevernes forforståelse fra tidligere værksteder, hvilket har potentiale til at øge elevernes læring (Jensen, 2016). Udover denne mundtlige anknytning til tidligere værksteder og fælles forforståelse, ser jeg dog ikke noget direkte link til andre værksteder i undervisningens aktiviteter eller indhold. Dette kan evt. være et resultat af at lærerne ikke i højere grad samarbejder om detailplanlægningen af undervisningen. Et øget tværfagligt samarbejde ville her potentielt kunne have givet faglæreren bedre mulighed for at inddrage elevernes forforståelse i det enkelte fags værksted.

## Analyse af undervisningens mål, indhold og arbejdsmetoder

Jeg vil herunder foretage en dybdegående analyse af forløbets religionsværksted, samt den første introduktionsdag. Selvom introduktionsdagen i årsplanen skemateknisk hører under samfundsfaget, finder jeg det relevant at inddrage i min analyse, da både mål og indhold har religionsfaglige potentialer, ligesom det fungerer en fælles for forståelse i relation til religionsværkstedet. Denne undervisningsgang er endvidere én af de få undervisninger, hvor fagtemaet har været fælles om detailplanlægningen.

Læringsmålene formuleret for dette forløb relaterer sig til religionsfagets kompetenceområder; *Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser og livsfilosofi og etik* (UVM, 2018b).

### De omsatte læringsmål for den fælles introduktionsdag var;

1. Jeg har en forståelse af, at en konflikt ikke er entydig.
2. Jeg har et indblik i konflikten mellem Israel og Palæstina.

### Læringsmålene for religionsværkstedet lød;

1. Jeg kan forklare religiøse begreber med mine egne ord.
2. Jeg kan argumentere for min egen holdning til religiøse dilemmaer i konflikten.
3. Jeg kender til centrale religiøse aspekter ved Israel-Palæstina konflikten.
4. Jeg har kendskab til centrale aspekter af Islam og Jødedommen.

### *Introduktionsdagen*

Introduktionen var indholdsmæssigt struktureret omkring en artikel om IPK fra undervisningsportalen *Samfundsfaget* ved Clionline (Andersson, 2018). Herudover indgik dokumentarfilmen *Håbet* som portrætterer livet for syv israelske og palæstinensiske børn mellem 9 og 13 år (Goldberg & Shapiro, 2001).

Anderssons artikel bidrager her med et historisk indblik i konfliktens forløb, samt hvilke parter der indgår i konflikten. Goldberg og Shapiros dokumentarfilm giver gennem syv israelske og palæstinensiske børn indblik i børnenes hverdag i konflikten. At konflikten – her særligt med fokus på religionerne Islam og Jødedom – her illustreres gennem syv børn gør at filmen lægger sig i forlængelse af den *biografiske tilgang* til religionsundervisning. Gennem børnene, og deres familie og venner, får vi indblik i deres personlige forhold til tro. Vi oplever dem udføre ritualer og følger bl.a. to jødiske drenge under et besøg på grædemuren, hvor der gives et vertikalt komparativt indblik i hvordan deres jødiske tro adskiller sig fra fx de mere ortodokse jøder, de møder ved muren. Gennem de syv børn får vi et horisontalt komparativt indblik i forskelle og ligheder ved det at være praktiserende jøde og muslim, hvilket peger i retning af den *komparative tilgang*. At det tværkulturelle møde mellem børnene er foranlediget af den verserende konflikt mellem Israelere og Palæstinensere sætter religion i relation til samfundet og viser hvilken effekt religion har på politik og samfund, hvilket peger i retning af en *religionssociologiske tilgang*.

### Religionsværkstedet

Religionsværkstedet var indholdsmæssigt struktureret omkring først et læreroplæg, artiklen *Religion definerer konflikten mellem Israel og Palæstina* (Nørum, 2013), samt fire nyhedsartikler om hvordan den religiøse konflikt mellem israelere og palæstinensere også skaber konflikter mellem jøder og muslimer i Danmark (Astrup & Astrup, 2014) (Koue, 2014) (Ritzau, 2014a) (Ritzau, 2014b). Herudover skal eleverne selv researche på centrale begreber indenfor de to religioner.

Gennem det indledende læreroplæg om Islam og Jødedommen aktiveres først elevernes forforståelse, gennem en opfriskning af særligt de religiøse aspekter som kom udtryk i dokumentarfilmen *Håbet* fra introduktionsdagen. Herefter giver religionslæreren oplæg om først *Islam* og derefter *Jødedommen*. Begge oplæg er rettet mod religionernes historie/grundlæggelse og centrale forestillinger. Gennem oplæggene behandles både *ritualer, myter og andre fortællinger, læresætninger, etik og materielle ting* som relaterer sig til det som anses for guddommeligt. Oplæggene er struktureret så der rettes fokus på en religion af gangen. Der drages dog i begge oplæg paralleller til hinanden, ligesom kristendommen, som den tredje abrahamitiske religion, også inddrages til sammenligning. Dermed berører undervisningen også kompetenceområdet *Kristendom*. Religionslærerens oplæg er dermed fagdidaktisk præget af den *historisk-kritiske- og komparative tilgang*, ligesom den *biografiske tilgang* benyttes ved at fremhæve centrale karakterer som fx Adam og Eva og Jesus rolle i både Islam og Kristendommen.

Eleverne skal i aktiviteten *Begrebs-jagt* gruppevis undersøge en række religiøse begreber. Der henvises til at de kan benytte sig af fx Religion.dk eller Clionline som kilder. De begreber og fakta som grupperne skal undersøge er;

1. Synagoge, moske, muslimer på verdensplan, muslimer i Danmark
2. Rabbiner, Imam, jødiske spiseregler, muslimske spiseregler
3. Toraen, koranen, de fem søjler i Islam.
4. Muhammed, Abraham.
5. Jøder på verdensplan, jøder i Israel, jøder i Danmark, jødiske symboler, muslimske symboler (tøj, tegn, mv.)

Efter at eleverne gruppevis har undersøgt begreber og fakta, skal de gennem mini-oplæg ved tavlen dele deres fund med klassen. Herved bliver eleverne på en meningsfuld måde ansvarlige, ikke blot for egen læring, men også for klassens øvrige elever, hvilket ifølge Bruner er fordrende for elevens læring (Tanggaard, 2016). Med inddragelse af Vygotskij kunne man også sige, at eleverne i en øvelse som denne i høj grad optræder som hinandens mere kompetence anden (ibid.).

Det eleverne skal researche giver dem altså viden om dels *centrale personer* i form af Muhammed og Abraham, viden om religionernes tekstsamlinger, symboler samt ritualer og sociale aspekter i form af spiseregler. Med inddragelse af Smarts dimensioner er det altså både *materielle, sociale, rituelle og mytiske* – gennem Muhammed og Abraham - dimensioner af det religiøse der italesættes. Der arbejdes her vertikalt sammenlignende med centrale områder af religionen, hvilket hører under den *komparative tilgang*. Aktiviteten støtter eleverne i at leve op til værkstedets første

og fjerde læringsmål; "Jeg kan forklare religiøse begreber med mine egne ord" og "Jeg kender til centrale aspekter ved Islam og Jødedommen", og relaterer sig til færdigheds- og vidensmålene om *hovedtræk, grundbegreber* og *fremtrædelsesformer* indenfor kompetenceområdet *ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser* (UVM, 2018b).

I Nørums (2013) artikel om de religiøse aspekter af konflikten mellem Israel og Palæstina, kommer Islam og Jødedommens *materielle dimension* til udtryk ved at religion fremhæves som et argument for at have ret til jorden. Jorden bliver – med artiklens egne ord – set som et åndeligt aktiv, altså en af religionens *materielle ting*. Striden om Tempelbjerget fremhæves som et eksempel på et religiøst argument for ret til jorden. Herved inddrages religionernes *mytiske dimension*. Det bliver endvidere tydeliggjort hvordan religiøse overbevisninger påvirker de politiske grupperinger, hvilket udgør et *socialt aspekt*. Det fremhæves afslutningsvis at begge parter betragter jorden som det forjættede land, og at en tostatsløsning ikke er muligt, da der ikke er tale om et logisk men religiøst problem. Jeg tolker dette som et indblik i gruppernes *religiøse følelser*. Nørum beskriver i artiklen hvordan religionens myter og religiøse følelser er med til at skabe en orden i tilværelsen, som fra begge parter side peger på, at de har ret til landet. Efter endt læsning skal eleverne svare på følgende spørgsmål:

- Hvad menes der med, at jorden bliver set som et 'åndeligt aktiv'?
- Hvad er forfatteren, James Rogers, baggrund?
- Hvem er Hamas?
- Hvorfor tror i begge religioner gør krav på særligt Tempelbjerget?
- Hvad er 'sekulær' zionisme?
- Hvorfor taler man om konflikthåndtering frem for konfliktløsning?
- Hvad er bosættelserne på Vestbredden?
- Hvorfor anerkendes den internationale aftale fra 1967 ikke?
- Hvad består de religiøse følelser af?

Fokus rettes i artiklen og spørgsmålene på hvordan Islam og Jødedommen som funktion får *samfundsmæssig betydning*, hvilket peger i retning af en *religions sociologisk tilgang*. Gennem fx striden om tempelbjerget, samt de religiøse argumenter for retten til landet, fremhæves *fællestræk* ved de to religioner, hvorfor den *komparative tilgang* også er i spil. Religion anskues dels ud fra et *funktionelt syn*, men den *substantielle* forståelse af religion bringes ligeledes i spil, ved at eleverne skal forholde sig til spørgsmålene om *religiøse følelser* og begrebet *åndeligt aktiv*. Det eksistentielle og metafysiske betragtes altså her *i relation til* sociale og funktionelle elementer, ligesom de religiøse følelser her kan bidrage med en forståelse af *den religiøse dimension* af tilværelsen. Selvom blikket på religionens betydning i samfundet ligger som en 'ramme' om indholdet, er der altså mere end blot det i spil. Artiklen og aktiviteten støtter op om læringsmålet; *Jeg kender til centrale religiøse aspekter ved Israel-Palæstina konflikten*, hvilket relaterer sig til særligt *fremtrædelsesformer* indenfor kompetenceområdet *Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser*. Der arbejdes ligeledes med kompetenceområdet *Livsfilosofi og etik*, da eleverne reflekterer over betydningen af den religiøse dimension i tilværelsen, ligesom de skal diskutere sammenhænge mellem forskellige trosvalg og deres tyding af tilværelsen (UVM, 2018b).

I de fire artikler der på undervisningsplatformen er samlet under overskriften *Konflikten breder sig* er det særligt de sociale relationer mellem danske jøder og muslimer der er centrum for artiklernes indhold. Eleverne skal efter endt læsning svare på følgende spørgsmål;

1. Hvilke personer og organisationer der bliver nævnt.
2. Hvad der bliver fortalt om religion og religiøse i Danmark.
3. Om der er forskellige holdninger til de problemer, der bliver nævnt.
4. Forskellige relevante tal og fakta.

Herefter skal eleverne dele deres viden med klassens øvrige elever gennem 'mini-oplæg' om deres fund. Jeg ser de fire artikler og måden der gennem arbejdsspørgsmål arbejdes med dem, som udtryk for en *religions sociologisk tilgang*, hvor fokus er på hvordan religion påvirker samfundet (Barret et al. 2016). Metodisk inddrages også træk fra den *komparative tilgang*, i og med at eleverne skal sammenligne ud fra faste kategorier.

### Forløbets bidrag til elevens dannelse mod kvalificeret selvbestemmelse

I relation til elevernes dannelsesmæssige udvikling i retning mod kvalificeret selvbestemmelse, understøtter undervisningen både elevernes fænomenologiske og politisk-etiske tilværelseskompetence, hvorved den styrker både deres indadrettede- og udadrettede selvbestemmelse (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Elevernes fænomenologiske tilværelseskompetence styrkes således indirekte ved, at de får viden om andres forhold til den religiøse dimension, men altså uden at deres egen livsverden direkte italesættes eller inddrages i samtale og diskussion, som ellers fremhæves i vejledningen for faget (UVM, 2018a). Havde elevens egen livsverden i højere grad været i spil, ser jeg potentiale for en yderligere styrkelse af denne tilværelseskompetence, som handler om selvindsigt og kontakt med den personlige dybde. I relation til fagformålet støtter dette eleverne i at *"tilegne sig viden og færdigheder, der gør dem i stand til at forstå og forholde sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre."* Den politisk-etiske tilværelseskompetence, som særligt baner vej for en udadrettet handle- og demokratisk dannelse, styrkes ved at eleverne får indblik i en kompleks konflikt i Mellemøsten, som ligeledes skaber grobund for konflikter i det danske samfund. Det er min vurdering at det er den politisk-etiske tilværelseskompetence der er blevet tilgodeset i forløbet om Israel-Palæstina. Forløbet har således særligt vægtet fagformålets stk. 3 der fokuserer på *"personlig stillingtagen, medansvar og handling i et demokratisk samfund"* (UVM, 2018c).



## Opsummering

Religionslæreren sætter i IPK-forløbet fokus på de to store verdensreligioner *Islam* og *Jødedommen*. I planlægningen af *hvordan* disse to religioner skal behandles i undervisningen, har læreren som fagdidaktiker en række veje at bevæge sig af, og hvilken vej der vælges, vil have betydning for hvilken læring og dannelse eleven gennem forløbet har mulighed for at tilegne sig (Buchardt, 2016a). Fagets fagdidaktiske tilgange er således udtryk for en systematisering af disse veje. Gennem analysen herover har jeg, med særlig vægt på fagets indholdsdimension, vist at der i forløbet om Israel-Palæstina konflikten indenfor religionsfaget er flere fagdidaktiske tilgange i spil, ligesom der er blevet italesat en både funktionel- og substantiel forståelse af religionsbegrebet. Da dette ofte vil være tilfældet, harmonerer det med min forventning til analysen. Mangfoldigheden til trods, har jeg også vist hvordan særligt religion som funktion i samfundet har været fokus i undervisningen, hvilket hører ind under den religions-sociologiske tilgang.. I Nørums (2013) artikel om de religiøse aspekter ved IPK får vi således indblik i substantielle aspekter, som derefter drages ind i en funktionel samfundskontekst. Samme tendens ses i Goldberg og Shapiros (2001) film. Elevens dannelse i retning af kvalificeret selvbestemmelse understøttes gennem både den fænomenologiske- og politisk-etiske tilværelseskompetence, hvoraf sidstnævnte bliver særligt tilgodeset.

## Perspektivering til øvrige tværfaglige forløb

For at nuancere ovenstående analyse, har jeg analyseret forløbene *Globalisering* og *Det gode liv* som jf. årsplanen er de to øvrige tværfaglige forløb i HKS-regi som religionsfaget har indgået i. Jeg vil her mere kortfattet fremhæve de tendenser jeg har fundet i disse forløb, for at se om samme vægtning af den religions-sociologiske tilgang og den politisk-etiske tilværelseskompetence gør sig gældende i disse.

I forløbet om *Globalisering* er det Islam der udgør det religionsfaglige fokus. Islam anskues her først ud fra en kulturmodedekonflikt i form af krisen med Muhammed-tegningerne. Dette gøres gennem filmen *De Forbandede Tegninger* (Kjær, 2007), en artikel der diskuterer om tegningerne bør genoptrykkes (Marker & Runge 2015), samt en nyhedsartikel om afskaffelsen af blasfemiparagraffen (Ingvorsen, 2017). Eleverne stifter her bekendtskab med religiøse følelser og den religiøse dimension gennem andres liv, men jeg ser alligevel den *religions sociologiske tilgang* som værende rammen for undervisningen. I et religionsfagligt værksted arbejder eleverne herefter med en kort introduktion til Islams historie og grundlæggelse, samt artiklerne *Islam i dag* (Lind & Jensen, 2018) og *De ti vigtigste ting at vide om islam* (Nørhøj, 2005) – begge fra religion.dk. Dette ser jeg som udtryk for den *historisk-kritiske* tilgang, eller blot en generel introduktion til religionen, hvor der bliver smurt lidt tynd på af både *ritualer, materielle ting, myter og læresætninger*. Herefter rettes fokus på Islams religiøse højtider og helligdage som holdes op mod kristne højtider som i Danmark er fridage hvilket peger på den komparative tilgang. Der rettes ligeledes fokus på en skole på Nørrebro hvor 80% af eleverne holder fri i forbindelse med muslimske helligdage, hvilket skaber en debat om hvilke religiøse helligdage der bør være på skolen. Her er det igen det funktionelle syn på religion, og religion i forhold til samfundet, der danner rammen for undervisningen. Som i IPK-forløbet er det ligeledes dannelse i retning af politisk-etisk tilværelseskompetence der er dominerende. I forløbet *Det gode liv*, skal eleverne skrive et brev hvor de beskriver deres forståelse af det gode liv. Herefter skal eleverne undersøge det gode liv ifølge udvalgte religioner. Der bygges dermed bro mellem religionernes bud på en tydning af tilværelsen og elevernes livsverden (UVM, 2018a). I dette forløb er den *fænomenologisk-hermeneutiske* tilgang klart dominerende. At undervisningen tager udgangspunkt i, og får eleverne til at forholde sig til, deres egen livsverden, ser jeg som fordrende for dannelse i retning af fænomenologisk tilværelseskompetence, som bl.a. vedrører integritet og kontakt med den personlige dybde. Her er altså et forløb som særligt støtter eleverne i den indadrettede og personlige tilværelsesdimension gennem både et videns- og værensaspekt. I mit interview med religionslæreren fremhæver denne dog også, at der i netop dette forløb har været en større opdeling mellem fagene. Uden at ville drage en årsags/virknings-slutning, finder jeg det interessant, at netop det forløb, hvor den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang har været dominerende, er det hvor religionslæreren oplever der har været mindst kontakt med de øvrige fag.

## Opsummering

Forløbet om globalisering bekræfter tendenserne fra min analyse af forløbet om Israel-Palæstina konflikten. I forløbet med titlen *Det gode liv* er det i højere grad den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang der er dominerende, ligesom forløbet i højere grad støtter elevens udvikling af fænomenologisk tilværelseskompetence. En interessant pointe er her, at netop dette forløb er blevet planlagt og afviklet med en mindre grad af samarbejde og stører opdeling mellem fagene.

## Handleorienteret diskussion

Med udgangspunkt i ovenstående analyseafsnit, vil jeg nu – i et fremadrettet handlingsperspektiv – diskutere muligheder og udfordringer, i relation til religionslærerens indtræden i et tæt tværfagligt samarbejde med fagene historie og samfundsfag. Diskussionen vil således kunne anvendes til at skærpe religionslærerens opmærksomhed på, hvad denne bør være bevidst om, hvis der skal arbejdes indenfor så tæt tværfaglige rammer. Med religionslærerens udtalelse om en oplevelse af at faget er blevet trukket i en særlig retning, mener jeg der er behov for en skærpet opmærksomhed for hvordan man ønsker at praktisere religionsfaget, når dette også skal spille så tæt sammen med fagene historie og samfundsfag. Her ser jeg det som en yderligere udfordring, at netop religionsfaget er det fag i skolen med lavest kompetencedækning (UVM.dk, 2018d).

For undervisere der er tilhængere af det *eksistentielle fagsyn*, vil man skulle være særligt opmærksom på, hvordan man får tilrettelagt en undervisning, så denne kan tage udgangspunkt i elevernes egen livsverden (Olesen, 2016). I relation til HKS-samarbejdet er dette kun kommet til udtryk i forløbet om *Det gode liv*. En interessant pointe er her, at der i netop dette forløb har været en mindre grad af samarbejde mellem fagene. Med begrebet *den religiøse dimension* centralt placeret i både fagsyn og forenklede fælles mål, kan religionsfaget betragtes som det fag som giver eleverne særligt mulighed for dannelse i retning af fænomenologisk tilværelseskompetence. Tilværelsens dybde står central i både Tønnesvang (2015) og Tillich's formulering af begreberne *den religiøse dimension* og *fænomenologisk tilværelseskompetence*, hvorfor religionsfaget kan betragtes som et fag, der bør give rum for arbejdet med elevens indadrettede selvbestemmelse og tilværelsens værensside. Dette har vist sig som en udfordring i HKS-samarbejdet, hvor særligt den udadrettede selvbestemmelse og politisk-etiske tilværelseskompetence er blevet understøttet. Jeg vurderer således, at man som religionslærer der støtter sig op af det eksistentielle fagsyn, vil skulle være særligt opmærksom på, hvordan man får elevens egen livsverden inddraget i undervisningen. I relation til dette kommer min informant der har været censor ved den samlede prøve, med et godt forslag til, hvordan det kan lade sig gøde. Gennem arbejde med etik og moral, i relation til fx samfundsudfordringer som globalopvarmning eller lignende, ser jeg en mulighed for, at elevens egen livsverden vil kunne sættes i spil.

I en evaluering af den samlede prøve fra 2015 kan jeg se, at opgivelser af bibelske fortællinger har været svagt repræsenteret (Egstrand, 2015). Jeg ser således heller ikke at disse har spillet en central rolle i den undervisning som er blevet praktiseret i HKS-regi, hvorfor en lærer som læner sig op af et kulturelt fagsyn vil skuldet være særligt opmærksom på hvordan dette inddrages i undervisningen, ligesom enhver lærer selvfølgelig skal være opmærksom på, at man må skulle leve op til fagets mål om at eleven efter 9. klasse skal kunne tolke grundlæggende værdier ud fra centrale bibelske fortællinger (UVM, 2018c).

Nogle af de muligheder jeg ser for det tætte samarbejde er, at religionsundervisningen kan sættes ind i en meningsfuld sammenhæng, og derved øge elevernes opfattelse af mening med at skulle lære om religioner, samt en forbindelse mellem stoffet i de forskellige fag og verden, hvilket kan bidrage til deres dannelse af selvreferentielle tilværelseskompetencer. Uden at det er noget jeg kan præsentere dokumentation for, har jeg ofte oplevet religionsundervisning praktiseret således, at man fx i to uger har om *buddhisme*, fire uger om *islam*, og så et par uger om *kristendommen* og *bibelske fortællinger*. I en HKS-kontekst vurderer jeg at det religionsfaglige stof i højere grad er blevet behandlet i en meningsfuld kontekst, hvilket jeg betragter som en styrke. Til gengæld har det været en udfordring for samarbejdet at få indtænkt alle tre fag på en meningsfuld måde, i alle forløb, hvilket både religionslæreren og eleverne giver udtryk for. Skal man arbejde på den måde som HKS-samarbejdet er blevet praktiseret, vil jeg altså anbefale at man er yderst opmærksom på de enkelte fags muligheder og udfordringer, i alle de didaktiske faser, så man ikke ender med en årsplan, hvor et enkelt fag har svært ved at blive foldet ud så de harmonerer med både fagets formål, mål og lærerens opfattelse af fagets rolle i skolen.

## Afsluttende sammenfatning

Jeg har i nærværende bachelorprojekt rettet fokus på religionsfagets dannelsepotentiale indenfor rammerne af tæt tværfagligt samarbejde. Jeg har i den forbindelse belyst, at det tætte tværfaglige samarbejde, i den konkrete case som har dannet baggrund for projektet, gennem bl.a. fælles årsplan, har fungeret som en afgørende rammefaktor for religionsfaget. Jeg ser at det tætte tværfaglige samarbejde har været med til at trække faget i en religionsvidenskabelig retning, hvor særligt den religionssociologiske- og komparative tilgang er blevet vægtet højt. Undervisningen har særligt bidraget til elevens dannelse i retning af udadrettet selvbestemmelse i form af politisk-etisk tilværelseskompetence. Religionsfaget rummer med begrebet den religiøse dimension i både fagformål og forenkede fælles mål, en mulighed for arbejde med elevens egen dybdeforståelse af tilværelsen, hvilket lærere med et eksistentielt fagsyn vil lægge særligt vægt på. Denne del af faget er blevet mindre behandlet i HKS-regi, hvorfor jeg mener det vil være et område man som religionslærer, der læner sig op af et eksistentielt fagsyn, bør være særlig opmærksom på hvordan kan implementeres, såfremt man ønsker at indgå i et tæt tværfagligt samarbejde med fagene historie og samfundsfag. Dette kunne fx gøres gennem et arbejde med etiske og moralske problemer i relation til udfordringer i samfundet. Det tværfaglige samarbejde som form, bidrager i sig selv med et dannelsepotentiale i retning af selvreferentiel tilværelseskompetence, ligesom det kan bidrage med en meningsfuld ramme for læringen, hvilket ifølge Bruner har potentiale til at øge læring (Tanggaard, 2016). Som kommende religionslærer, og på baggrund af nærværende projekt, vil jeg hverken afvise eller anbefale en religionslærers indtræden i et tværfagligt samarbejde af den art, som er blevet behandlet herover. Jeg vil til gengæld anbefale, at man – fx med udgangspunkt i de muligheder og udfordringer jeg har belyst fra den aktuelle case – gør det med en skærpet bevidsthed om, hvad det er for et fag man ønsker at praktisere.

## Litteraturliste

### Anvendt litteratur

- Barret, I., Jellesen, M. & Stockholm, B. (2016). Religionsbegrebet. I: Barret, I., Jellesen, M. & Stockholm, B. (Red.). *Bestand og bevægelse – religionsundervisning og religionspædagogik* (s. 39-55). Frederiksberg: Eksistensen
- Buchardt, M. (2016a). Tilgange til at undervise i religion. I: Buchardt, M. (Red.). *Religionsdidaktik – traditioner og tilgange* (s. 19-32). København: Hans Reitzels Forlag.
- Buchardt, M. (2016b). Historisk-kritisk undervisning. I: Buchardt, M. (Red.). *Religionsdidaktik – traditioner og tilgange* (s. 119-132). København: Hans Reitzels Forlag.
- Böwadt, P. (2016a). Religions sociologisk undervisning. I: Buchardt, M. (Red.). *Religionsdidaktik – traditioner og tilgange* (s. 105-114). København: Hans Reitzels Forlag.
- Böwadt, P. (2016b). Narrativ undervisning. I: Buchardt, M. (Red.). *Religionsdidaktik – traditioner og tilgange* (s. 139-148). København: Hans Reitzels Forlag.
- Böwadt, P. (2016c). Eksistentiel undervisning. I: Buchardt, M. (Red.). *Religionsdidaktik – traditioner og tilgange* (s. 173-181). København: Hans Reitzels Forlag.
- Böwadt, P. (2016d). Livsfilosofisk og fænomenologisk undervisning. I: Buchardt, M. (Red.). *Religionsdidaktik – traditioner og tilgange* (s. 187-196). København: Hans Reitzels Forlag.
- Egstrand, J. (2015). *Prøver – evaluering – undervisning: Historie, samfundsfag og kristendomskundskab Maj-Juni 2015*. Lokaliseret d. 30/5 2018 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf15/dec/151216-peu-2015-historie-samfundsfag-og-kristendomskundskab.pdf>.
- Hansen, J. (2016). Tværfaglig undervisning. I: Larsen, S., *Pædagogik og lærerfaglighed* (s. 257-277). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hinge, H. (2016a). Anvendt videnskabsteori. I: Larsen, S., *Pædagogik og lærerfaglighed* (s. 257-277). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hinge, H. (2016b). Komparativ undervisning. I: Buchardt, M. (Red.). *Religionsdidaktik – traditioner og tilgange* (s. 75-81). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, E. (2016). Didaktik. I: Larsen, S., *Pædagogik og lærerfaglighed* (s. 257-277). København: Hans Reitzels Forlag.
- Juul, H. (2015). Religionsundervisningens historie i Danmark. I: Buchardt, M., *Religionsdidaktik* (s. 73-107). København: Gyldendal.
- Kristensen, J. (2012). Skolens indhold – fag og tværfaglighed. I: Kristensen, J., *Didaktik og pædagogik* (s. 63-96).
- Mottelson, M. & Muschinsky, L. (2017). *Undersøgelser – videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Olesen, J. (2016). Fagsyn. I: Barrett, I., Jellesen, M. & Stokholm, B. (Red.). *Bestand og bevægelse – religionsundervisning og religionspædagogik* (56-66). Frederiksberg: Eksistensen.
- Pedersen, K. (2003). Problemstilling og problemformulering. I: Olsen, P. & Pedersen, K. (Red.), *Problemorienteret projektarbejde* (s. 25-42). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Retsinformation.dk. (2017). *Folkeskoleloven – Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret d. 18/4 2018 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651>
- Tanggaard, L. (2016). Læring. I: Larsen, S., *Pædagogik og lærerfaglighed* (s. 43-58). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thisted, J. (2012). Det kvalitative forskningsinterview. I: Thisted, J. *Forskningsmetoder i praksis* (s. 189-193). København: Munksgaard.
- Tønnesvang, J. & Hedegaard N. (2015). *Kvalificeret selvbestemmelse – en introduktion og vejledning*. Lokaliseret d. 21/5 2018 på: [http://klim.dk/files/assets/smagsproever\\_mm/kvalificering03.pdf](http://klim.dk/files/assets/smagsproever_mm/kvalificering03.pdf)
- UVM. (2016). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret d. 1/5 2018 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- UVM. (2018a). *Vejledning for faget kristendomskundskab*. Lokaliseret d. 1/5 2018 på: <https://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-kristendomskundskab>
- UVM. (2018b). *Kristendomskundskab*. Lokaliseret d. 1/5 2018 på: <https://www.emu.dk/omraade/gsk-lærer/ffm/kristendomskundskab>
- UVM.d(2018c). *Kristendomskundskab – fælles mål, læseplan og vejledning*. Lokaliseret d. 9/5 2018 på: <https://www.emu.dk/modul/kristendomskundskab-fælles-mål-læseplan-og-vejledning>.
- UVM.dk (2018d). *Kompetencedækning i folkeskolen, 2016/2017*. Lokaliseret d. 17/5 2018 på: <https://uvm.dk/statistik/grundskolen/personale-og-skoler/kompetencedaekning-i-folkeskolen>

## Indholdskilder fra undervisningsforløb

Herunder fremgår indholdskilder som er benyttet i de undervisningsforløb der er blevet behandlet i projektet.

- Andersson, L. (2018). *Israel og Palæstina konflikten*. Lokaliseret d. 9/5 2018 på: <https://www.clioonline.dk/samfundsfaget/emner/internationale-temaer/krige-og-konflikter/israel-og-palaestina-konflikten/>.
- Astrup, S. & Astrup, E. (2014). *Jødisk skole i København udsat for hærværk*. Lokaliseret d. 27/5 2018 på: <https://politiken.dk/indland/art5530120/Jødisk-skole-i-København-udsat-for-hærværk>
- Goldberg, B.Z. & Shapiro, J. (2001). *Håbet*. Lokaliseret d. 9/5 2018 på: <http://filmcentralen.dk/grundskolen/film/habet>.
- Ingvorsen, E. (2017). *Blasfemiparagraffen er blevet afskaffet*. Lokaliseret d. 27/5 2018 på: <https://www.dr.dk/nyheder/politik/blasfemiparagraffen-er-blevet-afskaffet>
- Kjær, K. (2007). *De forbandede tegninger*. Lokaliseret d. 27/5 2018 på: <http://filmcentralen.dk/grundskolen/film/de-forbandede-tegninger>
- Koue, M. (2014). *Jødisk skole udsat for hærværk*. Lokaliseret d. 27/5 2018 på: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/joedisk-skole-udsat-haervaerk>
- Lind, O. & Jensen, I. (2018). *Islam i dag*. Lokaliseret d. 27/5 2018 på: <https://www.religion.dk/islam/islam-i-dag>.
- Marker, L. & Runge, M. (2015). *Skal Muhammed-tegningerne genoptrykkes? Bliv klogere her*. Lokaliseret d. 27/5 2018 på: <https://www.dr.dk/nyheder/kultur/medier/skal-muhammed-tegningerne-genoptrykkes-bliv-klogere-her>
- Nørhøj, H. (2005). *De ti vigtigste ting at vide om Islam*. Lokaliseret d. 27/5 2018 på: <https://www.religion.dk/islam/de-ti-vigtigste-ting-vid-om-islam>
- Ritzau. (2014a). *Danske jøder chikaneres under Gaza-konflikten*. Lokaliseret d. 27/5 2018 på: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/danske-joeder-chikaneres-under-gaza-konflikt>
- Ritzau. (2014b). *Minister fordømmer hærværk på jødisk skole*. Lokaliseret d. 27/5 2018 på: <https://www.tv2lorry.dk/artikel/minister-fordommer-haervaerk-pa-jodisk-skole>



## Bilag 1: Interview med religionslæreren

*Herunder præsenteres relevante uddrag af interview med religionslæreren. Grundet opgavens omfang er der udvalgt relevante citater som anvendes i opgaven. Disse præsenteres her i deres kontekst.*

Interviewer: B

Lærer-informant: E

---

B: Hvad var intentionerne ved at lægge de her tre fag sammen i HKS?

E: Det var muligheden for at køre projektorienteret. Det var muligheden for at kunne lave... Og også det her med at kristendoms-kundskabsfaget har kun én lektion om ugen, og det er meget skrøbeligt, så lige pludselig gav det nogle muligheder for at kunne køre nogle blokke på den måde.

B: Så man fik samlet noget undervisning, så det blev mere intensivt?

E: Ja, lige præcis.

E: Og så er der det her samarbejde, som det også åbner mulighederne for, i stedet for at jeg selv havde tre klasser i én lektion om ugen i kristendoms-kundskab, kunne jeg lige pludselig have et samarbejde med nogle faglærere, indenfor de humanistiske fag. De er jo ikke uddannet kristendoms-kundskabslærere, men der er alligevel nogle ting der går igen også i forhold til prøveform osv. Som giver rigtig god mening. Så det var egentlig sådan hovedgrundene for at vi gjorde det.

E: Og så også fordi at vi har hørt, at de sidste to år har der kørt prøveordninger på 50 skoler i landet hvor de har prøvet at slå fagene sammen, og vi snakkede faktisk med undervisningsministeriet for at høre om vi kunne lave en fælles prøve i år, men lige præcis i år er det sat på standby. Fordi de har villet evaluere på hvordan det er gået de sidste to år, og det sidste jeg har hørt, det er at de vil sætte historie og samfundsfag sammen, og så køre kristendom separat. Men vi har ikke fået noget officielt at vide.

---

B: I forhold til formerne af tværfaglighed, har I så gjort jer nogen tanker om, om det skulle være sådan så hvert enkelt fag bød ind med det hvert enkelt fag kunne, eller om man skulle prøve at bryde helt ned, og arbejde mere problemorienteret, hvor man ikke tænkte fag-fag.

E: Nej, vi har stadig, fordi prøven har ligget som den gør, så har vi været nødt til at være meget tydelige omkring hvilke fag.

B: Altså fagopdeling.

E: Ja med fagopdeling.

E: Der var nogle ting i starten af året hvor vi mere sådan slog det sammen. Men vi var ret hurtigt nødt til at være tydelige omkring at *dét her* det er kristendoms-kundskab og samfundsfag osv. Altså – fordi de skal op i prøve hver for sig, og det ville være for skrøbeligt hvis de sidder også til prøven og tror at det er de samme fag, altså sådan.

B: Ja altså også for elevernes skyld, at tegne en skarpere grænse mellem fagene

E: Ja lige præcis.

---

B: I hvor højt grad har I tænkt på HKS som ét fag eller tre fag. Men det er jo så som tre fag, ikke?

E: Jo.

B: I hvilke emner tænker du at det her med det tværfaglige arbejde er kommet mest til sin ret?

E: Jeg syntes det gav rigtig god mening under et emne som Israel-Palæstina konflikten. Fordi der syntes jeg – vi kørte godt nok fagopdelt – men det gav alligevel så god mening at de tre fag bød ind hver især. Fordi det er svært at snakke religion uden også at snakke om den historiske kontekst, altså sådan, de var afhængige af hinanden. Så det er helt klart det emne, når jeg husker tilbage, hvor jeg syntes det gav aller bedst mening at gøre det på den måde.

B: Ja.

E: Til dels også med globalisering. Jeg syntes mere – det gode liv – der blev det mere opdelt, og så især med det sidste emne jeg har med minoritetsreligioner, ikke. B: Ja fordi her til sidst, der kører vi det der *fagnørderi* – der fornemmer jeg lidt, at der kører hver fag sådan individuelt.

E: Ja. Ja lige præcis.

---

B: Oplever du at planlægningen af religionsundervisningen er blevet trukket i en særlig retning hvor at man temamæssigt har skullet finde nogle emner, hvor alle tre fag skal kunne passe ind under?

E: Ja. Det har jeg faktisk ikke tænkt over, men nu når du spørger, så jo, det er da klart, jeg havde måske valgt nogle andre emner hvis det var mig selv, det er da helt sikkert. Jeg tror det er blevet mindre *religions-religions-agtigt*, altså det er blevet mere – jeg tror måske mere samfundspræget, netop med fx Israel-Palæstina konflikten og globalisering, og det er slet ikke fordi religion ikke har passer ind – det har givet super god mening – men jeg havde nok taget mere sådan religionsfaglige emner hvis det havde været mig selv. Fx ligesom 'det gode liv' eller det kunne også være vi havde nået 'buddhisme' eller nogle andre ting vi ikke lige har været omkring, eller 'ondskab' eller hvad det nu kunne have været. Så helt klart, det har det.

B: Ja fordi man kan sige, vi har jo været inde på Jødedommen og Islam, men vi har været det på en måde, hvor det er blevet pakket ind under en bredere paraply.

Bachelorprojekt v. Læreruddannelsen på UCC

2018

E: Ja, ja det har vi. Og det giver også super god mening – jeg syntes det giver mening – og det har været så fint – men jeg tror mine emner havde set anderledes ud, hvis ikke vi havde haft det samarbejde.

B: Hvad med valg af indhold i undervisningen. Hvis vi holder os til Israel-Palæstina. Havde du så valgt noget andet indhold i undervisningen, til at præsentere de to religioner – Islam og Jødedommen – ville du fx have kørt bare et forløb om Islam.

E: Nej det tror jeg faktisk ikke. Fordi jeg havde – startede jo med at lave en intro omkring Islam og Jødedom, og det havde jeg gjort alligevel. Jeg tror måske bare det havde fået større fokus fx – jeg kunne godt have tænkt mig at køre noget mere omkring ritualer indenfor forskellige religioner. Og det kunne jeg ikke nå. Der blev fokus mere nødt til at være, hvad har det af konsekvenser det her med religionen, i den her konflikt.

B: Det bliver mere religionens plads i samfundet.

E: Ja. Altså religionens betydning eller placering, ikke. Ja det havde det. Helt klart.

B: Oplever du at der er emner som der ikke har været plads til i den her form for samarbejde? Det har vi måske også lidt været inde på.

E: Ja. Ja det er noget af det jeg har sagt.

---

B: I hvor høj grad har I gjort brug af fælles forberedelse?

E: Det har været meget i perioder. Vi har altid før et forløb sat os sammen og talt om, hvad er det vi vil, og hvordan kan vi hver især byde ind og. Men i den sådan *detail* planlægning der har vi kørt det opdelt. Altså der har jeg stået for et værksted fx 60 minutter, og så kørt det i de tre klasser. Og det har jo givet nogle vildt fede fordele, at jeg lige har kunnet prøve tingene af, og lige justere osv. Så vi har brugt hinanden i den grove planlægning. Altså sådan den overordnede, meta-planlægningen, men ikke i detaljeret.

B: Har det været et spørgsmål om de rammer der er for forberedelse, eller har det..

E: Det giver mening. Altså det giver mening at vi ikke, fordi jeg er uddannet krsitendomskundskabslærer som sagt, så det ville ikke give mening at jeg sad og planlagde det med dem. Nej – det ville jeg ikke syntes gav mening.

---

E: Altså jeg har lidt tænkt, og det har jeg også sagt til mine kollegaer, at jeg nogle gange har oplevet at kristendomskundskabsfaget står lidt ved siden af, altså sådan, jeg kan godt forstå det der med at de overvejer at køre historie og samfundsfag sammen. Jeg syntes måske at jeg nogle gange har skullet gå lidt mere på kompromis med nogle ting, fordi emnerne hurtigt kan blive mere samfundsprægede eller historiepræget.

Og det er noget af det jeg har tænkt i forhold til næste år, at der har vi jo så 8. klasse. På samme måde. Hvor de også kun har én lektion, måske to hvis vi tager en fra sprog, det skal vi lige finde ud af. Men at, at der vil jeg egentlig hellere bare køre mit eget show. Og det er ikke fordi – jeg har nydt at samarbejde med dem – men jeg kan bare se at der er nogle ting jeg er ked af at jeg ikke har nået, eller været igennem.

## Bilag 2: Interview med fokusgrupper

Herunder præsenteres relevante uddrag af interview med to fokusgrupper. Grundet opgavens omfang er der udvalgt relevante citater som anvendes i opgaven. Disse præsenteres her i deres kontekst.

### **Fokusgruppe 1:**

Interviewer = B

Elev-informant 1= E1

Elev-informant 2= E2

B: Hvordan synes I det har været at arbejde så tæt tværfagligt hele skoleåret?

E1: Altså jeg syntes det har været super fedt, fordi så kan man også ligesom drage nogle perspektiveringer til alle de andre fag og ligesom få noget froskelligt på og se sammenhængen mellem de forskellige fag. Og ikke bare se på det fx Israel-Palæstina konflikten som bare historie eller bare samfundsfag eller bare kristendom, men i stedet fra alle forskellige perspektiver.

---

B: I hvor høj grad har I – når I har skullet have HKS – tænkt det som ét fag eller tænkt det som tre selvstændige fag?

E2: Altså jeg har set det som at vi skulle have historie, kristendom og samfundsfag. Men stadig sådan som et sådan samlet tema vi skulle have om.

E1: Jeg har set det på nogenlunde samme måde.

---

B: Syntes I det har bidraget med noget særligt at I har arbejdet så meget tværfagligt? Har det bidraget med noget positivt? Nu nævnte du (sofie) det her med at man kunne se sådan forbindelsen mellem de forskellige fag, er der andet det sådan har bidraget med?

E2: Sådan meget sådan perspektiver i forhold til at se ting på forskellige situationer også. Hvis du skulle lave en samfundsrapport, om fx Israel-Palæstina konflikten, ville du jo stadig drage historie og religion med ind. Det giver mega meget mening at få sådan en forståelse for, det er nærmest som når man arbejder med tværfagligt, får man nærmest også en forståelse for, hvor at det skille mellem fagene syntes jeg.

---

B: Hvad med sådan et forløb som – jeg er enig med jer I at Israel-Palæstina konflikten, der er det oplagt at man kigger på alle tre, men hvad med fx et forløb som *det gode liv*, havde I samme oplevelse af at de tre fag bidrog på den måde?

E2: Altså jeg vil sige i *det gode liv*, der syntes jeg måske det spredte sig lidt meget, og måske også nogle af fagene – det virker som om at hvis man tager de forkerte emner, så virker det lidt som om at man gerne vil presse det ned i historie eller et eller andet. Så det ikke virker naturligt på samme måde. Det virkede bedre med Israel-Palæstina, hvor i forhold til religion, det syntes jeg var helt udmærket med det der *det gode liv*, men nogle gange så havde vi sådan lidt, så skulle I lige finde på sådan et eller andet at lave også.

---

**Fokusgruppe 2:**

*Interviewer = B*

*Elev-informant 3= E3*

*Elev-informant 4= E4*

---

**B: Når I tænker på HKS, tænker I så på HKS som ét fag eller tænker I det som tre fag inde under samme paraply?**

E1: Altså, jeg har en mappe til faget, og det hedder bare HKS og så mange af de emner vi har er jo de samme igen. Så egentligt ét fag.

E2: Ja – ét fag.

B: Okay. Men hvor det fungerer meget godt at man får det delt op samtidig?

E2: Vi har stadig sådan historie, kristendom, samfundsfag. Ja.

B: Men I jeres hoved, så er det sådan ligesom gjort til ét fag?

E2: Et fag ja. Også fordi vi har det hele på samme tid.

B: I samme blok.

E1: I samme og sådan ja.

E1: Og så samme emne, bare i forskellige fag.

---

***I: Syntes I det her med det tværfaglige samarbejde har bidraget med noget særligt til det I har fået ud af undervisningen?***

E2: Jeg tror det er vel synsvinkler.

E1: Altså synsvinkler, ja.

E2: Altså på en måde har vi haft et emne og så skulle vi have historie, samfundsfag og kristendomskundskab, og så bliver det også tydeligt hvordan forskellige folk sådan ser på det.

E1: Ja. Man får nogle forskellige synsvinkler på ting.

B: Så man får sådan forskellige perspektiver på problemstillinger eller hvad?

E1: Et bredere billede af en bestemt problemstilling.

E2: Ja. Ja.

B: Har det fungeret bedre i nogle og mindre godt i andre forløb?

E1: Altså historie har nogle gange været lidt irriterende.

E2: Ja det syntes jeg også.

E1: Fordi at du ved de der emner man ender med at få i historie er måske lidt svære at sådan globalisering og det gode liv det er måske lidt sværere at gå ind på i historie.

(...)

B: Så der er også noget med at der måske er nogle af fagene som er svære at passe ind sammen med de andre i nogle emner eller nogle forløb?

E2: ja, ja.

E1: ja. Der er nogle fag hvor nogle emner ikke passer så godt ind.

---

B: Så selvom det er det samme emne man arbejder med, så føles det ikke som at der sådan er en 'rød tråd' som sådan, mellem det man lærer på de forskellige værksteder?

E1: Altså der har jo været et overordnet emne, og så er vi gået ned i forskellige dele af det. Så det føles som et stort billede af det, men det kan ikke sådan rigtig sættes sammen.

---

## Bilag 3: Interview med censor fra den fælles prøve

*Herunder præsenteres relevante uddrag af interview med lærer som har været censor under den fælles prøve. Grundet opgavens omfang er der udvalgt relevante citater som anvendes i opgaven. Disse præsenteres her i deres kontekst.*

**Interviewer = B**

**Informant = J**

---

**B: Hvordan har din oplevelse været med de her fælles prøver?**

J: Jeg var ude i 2016, tror jeg at jeg har fundet ud af. I fælles prøven. Og generelt så syntes jeg, at de stærke elever. Altså de fagligt stærke elever, som man sådan forventer – 10 eller 12-tals elever. De syntes det er en fed prøveform og kan også sådan forholdsvis godt tolerere kravene. Men de mere fagligt svage elever, var min erfaring at, havde meget svært ved at være tværfaglige. Og når nogle af dem lykkedes at være det, så glemte de tit et fag. Eller – de formåede ikke at få tre fag ind i simpelthen.

**B: Nej. Så det kan godt være at man kunne linke ét eller andet sammen tværfagligt, men det der med og ramme alle tre fag, kunne være en udfordring?**

J: Ja. Ja virkelig. Og jeg tror at, at mange af de her elever havde egentlig en problemstilling som ikke rigtigt lagde op til praktisk tværfaglighed med alle tre fag. Og det tænker jeg er rigtig svært for lærerne. Det kræver rigtig meget af lærerne i vejledningsprocessen at få eleverne derhen hvor de faktisk har mulighed for at være tværfaglige.

---

J: Ja. Fordi vi øh. Jeg tror jeg fortalte dig om at vi er en distrikt skole med sådan tre skoler der administrativt er én enhed. Og så har vi et fagteam for kulturfagene på tværs af de skoler. Og der har vi nogle gange arbejdet med at sige; hvordan kan man egentligt arbejde tværfagligt? Ikke fordi at vi skal gøre det lige nu, men fordi at vi skal have en parathed, hvis fællesprøve falder ned ovenpå os, ikke. Og jeg tænker, det er jo et forum, hvor man kan tænke store tanker, og være kritisk og analysere på det her og kigge på det her og udarbejde skabeloner og den slags. Jeg kunne forestille mig, nogle af de steder hvor jeg har været ude som censor, at der har de ikke haft den mulighed. Det vil sige at lærerne fremstår som egentligt umiddelbart ureflekterede når de går ind i det.

---

B: Ser du nogen sådan – har du oplevet prøver hvor – nu nævnte du at særligt de faglige stærke elever godt kunne præstere at få det her til at hænge sammen. Var der nogen af de prøver du var med til, hvor det var en særlig gevinst, at man kunne køre de tre fag sammen?

J: Ja. Altås øhm – nu kiggede jeg lidt i mine stakke med prøvemateriale derhjemme, men jeg kunne ikke finde det. Men som jeg husker en prøve fx – det var noget med miljø og at beskytte naturen og global opvarmning og det der. Og det var selvfølgelig samfundsfag og historie med industrialiseringen og det der, øh, og så gjorde de et forsøg på at tale om; hvordan skal jeg så forholde mig til det her?.

B: Ja. Altså så de fik noget etik og sådan noget.

J: Ja og så kommer den ind.

## Bilag 4: HKS-fagets årsplan

Uge	Tema	Historie	Kristendomskundskab	Samfundsfag
33	Prøveform, indhold, dilemmaspil	1	1	1
34	UNICEF Temauge			
35	Demokratidag forberedelse			4
36	Demokratidag forberedelse	4		
37	Demokratidag forberedelse			4
38	Demokratidag forberedelse	4		
39	Temaug for hele skolen			
40	Demokratidag	4		
41	Kilde og metode			
42	Ferie			
43	Israel-Palæstina konflikten	4		
44	Israel-Palæstina konflikten		4	
45	Israel-Palæstina konflikten			4
46	Israel-Palæstina konflikten			4
47	Det gode liv	4		
48	Det gode liv		4	
49	Det gode liv			4
50	Projekt opgave			
51	Projekt opgave			
52	Ferie			
1	Ferie			
2	Globalisering	4		
3	Globalisering		4	
4	Terminsprøve og lejrskole			
5	Globalisering			4
6	Globalisering	2	2	
7	Ferie			
8	Globalisering			4
9	Temaug - rettighedsuge			
10	Globalisering	1	1	2
11	Globalisering	1	1	2
12	Globalisering	1	1	2
13	Ferie			
14	Ferie			
15	Fagnørderi	2	2	2
16	Fagnørderi	2	2	2

## Bilag 5: Tværfagligt forløb om Israel-Palæstina konflikten

Herunder præsenteres relevante uddrag af undervisningsmateriale til forløbene Globalisering og Det Gode Liv.

Indholdskilder fremgår af litteraturlisten.

### Israel-Palæstina konflikten: Den fælles tværfaglige opstart

#### Hvori består konflikten?

Slet side



Introduktion



spørgsma?l til artikel - Israel-Palæstina.docx

#### "Håbet"

Slet side

Denne Oscar-nominerede dokumentarfilm skildrer syv palæstinensiske og israelske børn mellem 9 og 13 år, som alle er stærkt mærket af regionens konflikt. Børnene vokser op - ikke langt fra hinanden - men i helt adskilte verdner. Yarko, Daniel, Mahmoud og Shlomo bor i forskellige kvarterer i Jerusalem, Sanabel og Faraj i en palæstinensisk flygtningelejr og Ahmed i et bosættelsesområde på Vestbredden. Alle har de mistet mennesker, der stod dem nær, på grund af konflikten. Men selvom filmen i de nære portrætter viser, hvordan had går i arv, viser den også, at børn er børn, og både jødiske og palæstinensiske børn græder, når de har tabt i en sportkamp. Og at de fleste har en dybfølt lyst til at knytte venskaber og leve i fred.

### Efterbehandling af filmen

Mens I ser filmen, skal I tage noter til følgende spørgsmål:

- Hvordan oplever israelere konflikten mellem Israel og Palæstina?
  - Håb, drømme, fantasier, forestillinger og normer.
- Hvordan oplever palæstinensere mellem Israel og Palæstina?
  - Håb, drømme, fantasier, forestillinger og normer.
- Hvordan adskiller de to forestillinger sig fra hinanden på ovenstående områder?



## Israel-Palæstina konflikten: Det religionsfaglige værksted

Læringsmål

Opret læringsmål

Holdmål (4)

Elevmål (0)



Jeg kan forklare religiøse begreber med mine egne ord.



Jeg kan argumentere for min egen holdning til religiøse dilemmaer i konflikten.



Jeg kender til centrale religiøse aspekter ved Israel-Palæstina konflikten.



Jeg har kendskab til centrale aspekter af islam og jødedommen.



## Dagens program

Slet side

I dag skal vi arbejde med *de religiøse aspekter* ved Israel-Palæstine konflikten. Dagens punkter er:

- Recap om religion i Israel-Palæstina
- Oplæg om Islam og Jødedommens opståen.
- Begrebs-jagt i grupper.
- Argumentationsøvelse.
- Læse og bearbejde artikel om konfliktens religiøse aspekter.
- Konflikten breder sig.
- "Gæt og begreb".
- Opsamling

## Begrebs-jagt

Slet side

I arbejder sammen i par.

**Målet** er at *undersøge og beskrive begreberne* i dokumentet herunder. Begreberne deles ud mellem grupperne, I skal altså ikke allesammen på jagt efter de samme begreber.

**HUSK** det I lærte fra forløbet om *kildekritik* i denne øvelse.

### Læringsmål:

- 1: Jeg har viden om centrale religiøse begreber indenfor Islam og Jødedommen
- 2: Jeg kan med egne ord definere centrale begreber indenfor Islam og Jødedommen.

Tips til kilder: Religion.dk og Clionline

### Grupper:

- 1 - **Nelas & Eva**- Synagoge, moske, Muslimer på verdensplan, Muslimer i Danmark
- 2 - **Sille & William**- Rabbiner, Imam, Jødiske spiseregler, muslimske spiseregler
- 3 - **Sara & Alex**- Toraen, Koranen, De fem søjler i Islam.
- 4 - **Laura & Frederik** Muhammed, Abraham.
- 5 - **Helene, Zoe og Kamille**- Jøder på verdensplan, Jøder i Israel, Jøder i Danmark, Jødiske symboler, Muslimske symboler (tøj, tegn, mv.)

## Artikel: Religion definerer konflikten ml. Israel og Palæstina

Slet side

Læs artiklen "*Religion definerer konflikten ml. Israel og Palæstina*".

**Før I læser:** Orienter dig i arbejdsspørgsmålene herunder.

**Imens I læser:** Brug arbejdsspørgsmålene som læse-guides.

**Efter I har læst:** Svar på arbejdsspørgsmålene herunder og upload jeres svar på MinUddannelse.

Spørgsmålene skal besvares *skriftligt* og uploades inden gennemgang i plenum. Vi samler op på spørgsmålene i plenum i klassen.




Religion definerer konflikten mellem Israel og palæstinenserne - Kristeligt Dagblad - 2.pdf

### Arbejdsspørgsmål:

- Hvad menes der med, at jorden bliver set som et 'åndeligt aktiv'?
- Hvad er forfatteren, James Rogers, baggrund?
- Hvem er Hamas?
- Hvorfor tror i begge religioner gør krav på særligt Tempelberget?
- Hvad er 'sekulær' zionisme?
- Hvorfor taler man om konflikthåndtering frem for konfliktløsning?
- Hvad er bosættelserne på Vestbredden?
- Hvorfor anerkendes den internationale aftale fra 1967 ikke?
- Hvad består de religiøse følelser af?



Spørgsmålene kan besvares *alene* eller *sammen med en makker*. Upload jeres svar her. 

## Konflikten breder sig

Slet side

### I skal arbejde med følgende artikler:

**Gruppe 1 + 2:** Jødiske skoler udsat for hærværk.

**Gruppe 3 :** Danske jøder chikaneres under Gaza-konflikten.

**Gruppe 4:** Minister fordømmer hærværk på jødisk skole.

**Gruppe 5:** Jødisk skole i København udsat for hærværk.

### **Når I har læst artiklen, skal I svare på følgende spørgsmål:**

1. Hvilke personer og organisationer der bliver nævnt.
2. Hvad der bliver fortalt om religion og religiøse i Danmark.
3. Om der er forskellige holdninger til de problemer, der bliver nævnt.
4. Forskellige relevante tal og fakta.



Jødisk skole udsat for hærværk



Danske jøder chikaneres under Gaza-konflikt



Minister fordømmer hærværk på jødisk skole



Jødisk skole i København udsat for hærværk

## Bilag 6: Tværfaglige forløb om Globalisering og Det Gode Liv

Herunder præsenteres relevante uddrag af undervisningsmateriale til forløbene Globalisering og Det Gode Liv.

Indholdskilder fremgår af litteraturlisten.

### Globalisering – tværfagligt værksted

#### "De forbandede tegninger"

Slet side

Dagens plan:

- Læse Flemming Rose (fhv. kultureddaktør på JP) - Ytringsfrihed: Muhammeds ansigt. (Teksten der akkompagnerede muhamedtegningerne d. 30. sep. 2005.
- Forforståelse på tværs af klasserne

Pause

- 9:50 i projektorrummet Film (53 min)
- Efterbehandling & besvarelse af spørgsmål.

Spisepause

- Skal muhammedtegningerne genoptrykkes?

### Globalisering – religionsfagligt værksted

#### Islam

Slet side

Islam opstod som religion på den arabiske halvø i 600-tallet, hvor islams vigtigste profet, Muhammed, efter sigende skulle have modtaget åbenbaringer fra ærkeenglen Gabriel. De åbenbaringer blev nedfældet i islams helligste skrift, Koranen. Muhammeds ord bliver af muslimerne opfattet som ord givet direkte fra Gud - og profeten som et talerør for Gud.

Den nok vigtigste pointe i Muhammeds åbenbaringer var betoningen af islam som en monoteistisk religion, hvis vigtigste dogme er troen på den ene gud, Allah.

1. Læs "10 vigtigste ting at vide om islam" (følg link) og skriv derefter mindst syv spørgsmål til teksten. Mere info følger.
2. Læs "Islam i dag" og skriv så mange relevante ord, begreber og begivenheder du kan nå på fem minutter. Skrives i word. Bagefter laver vi *begrebscirkel* i grupper af fire.
3. Opsamling - hvad har I lært?



10 vigtigste ting at vide om islam



Islam i dag

## Det Gode Liv

### 1. runde

Slet side

1. Hvad er det gode liv? Find et billede, som DU mener viser det gode liv. Du skal kunne begrunde dit valg.

2. Skriv et brev - hvad er det gode liv? Individuel skriveøvelse i 7 min.

3. Undersøg med makker - hvad er det gode liv ifølge?

- Islam
- Kristendom
- Jødedom
- Buddhisme
- Hinduisme

I har 15 min. til at undersøge det - udvalgte skal præsentere det for klassen.

**Lektie: Tal hjemme om hvad din familie mener er det gode liv.**